

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Alessandra Andrea Monteiro

Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire

Sorocaba/SP
2018

Alessandra Andrea Monteiro

Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Vilma Leni Nista-Piccolo

**Sorocaba/SP
2018**

Ficha Catalográfica

Monteiro, Alessandra Andrea.
M774p Práticas pedagógicas em educação física: diálogos com Paulo Freire / Alessandra Andrea Monteiro. -- Sorocaba, 2018.
315f.

Orientador: Profa. Dra. Vilma Lení Nista-Piccolo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2018.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Paulo Freire, 1921-1997. I. Nista-Piccolo, Vilma Lení, orient. II. Título. III. Diálogos com Paulo Freire. IV. Universidade de Sorocaba.

Alessandra Andrea Monteiro

Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Vilma Lení Nista-Piccolo
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo
Universidade de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira
Universidade Federal do Triângulo Mineira

Prof^a Dr^a Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Prof. Dr. Pedro Laudinor Goergen
Universidade de Sorocaba (UNISO)

DEDICATÓRIA



**“É PRECISO DIMINUIR A DISTÂNCIA
ENTRE O QUE SE DIZ E O QUE SE FAZ,
ATÉ QUE NUM DADO MOMENTO, A
TUA FALA SEJA A TUA PRÁTICA”**

Às professoras e aos professores comprometidos com a qualidade social da Educação na cidade de São Paulo. A todos que, cotidianamente, se dispõem a enfrentar e superar todos os desafios em nome da utopia, em nome de um sonho possível: uma escola para todos, de fato, democrática e popular.

MINHA GRATIDÃO!

Não há como vencer uma jornada sozinha... É preciso lembrar as pessoas que me fazem feliz todos os dias, aquelas que me animam e me inspiram! Ao agradecer, aceito o risco de esquecer alguém! E por isso já me desculpo!

Escrever estas linhas se mostrou tão ou mais difícil do que a própria tese. Foram lembranças de momentos importantes, felizes ou tristes, não importa, mas que hoje encerram mais um capítulo da minha história. Momentos que me fortaleceram para seguir em frente e saber que fiz as escolhas certas.

A escrita da tese, por mais que tenha sido um trabalho individual, nunca foi solitário! Tive por perto, às vezes nem tanto, pessoas incentivadoras e preocupadas com o caminho percorrido, sempre dispostas a me dar a mão nos momentos difíceis. Sorriram comigo, compartilharam das minhas tristezas e angústias. Acreditaram durante todo o tempo no meu trabalho e nos meus sonhos. Não conseguiria terminar, se não fosse por elas... A todas e todos a minha mais profunda gratidão!

Meus agradecimentos não poderiam começar por outra pessoa que não fosse a Vilma. Nós nos conhecemos desde 2008 e de lá pra cá passamos por muitos momentos, alguns maravilhosos, outros nem tanto. Foram tempos de estudo, de trabalho, de dedicação, mas acima de tudo de amizade e amor! Neste ano, completamos dez anos de parceria e amizade! Com você descobri o verdadeiro sentido da docência e, quando penso em que tipo de professora quero ser, você é o exemplo que me vem à cabeça.

Ser professora é a única coisa que sei fazer, é o meu lugar de excelência! Excelência que tem em você minha maior inspiração: exigente, carinhosa, uma estudiosa incansável e, acima de tudo, ética e justa. Com você aprendi o que é ser humilde e a trazer essa humildade para minha ação docente. Ser humilde não é ser subserviente, é saber que não sei tudo e que preciso do outro para ser uma pessoa melhor, uma professora melhor! Sou eternamente grata a você por tudo!

Obrigada pela orientação firme e amorosa, pela forma como me apresenta o melhor caminho, compartilhando seu conhecimento e me ouvindo, respeitando minhas escolhas, mesmo quando não concordava com elas. Tive a honra e o orgulho de ser sua orientanda, não apenas acadêmica, mas de vida. Obrigada por acreditar, alimentar e incentivar meus sonhos acadêmicos; pelo carinho com que sempre me tratou e por me dar a honra de ser sua filha acadêmica, amiga para a vida! Tudo o

que sou como professora de Educação Física, que conquistei na vida profissional devo a você, figura que está sempre ao lado em minha prática profissional, aquela a quem me refiro com amor e gratidão! A quem sempre dedico meus pensamentos e dúvidas: o que será que você espera de mim? Espero, um dia, poder retribuir tudo o que fez por mim.

Às professoras Eliete e Elaine, que participaram da Banca de Qualificação! A leitura carinhosa e as sábias palavras de orientação, correção e arguição foram fundamentais para as correções do texto.

Aos professores Wagner Wey Moreira e Pedro Laudinor Goergen, que aceitaram o convite para participar da Banca de Defesa, contribuindo ainda mais para esse momento ímpar da minha trajetória! Em especial ao querido Wagner que tem acompanhado meu percurso formativo e profissional desde a época do Mestrado na Universidade São Judas Tadeu. Orientador, exemplo de professor e amigo sempre disponível, mesmo a distância! Muito obrigada por partilhar de mais um momento importante da minha vida!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, que me possibilitaram o amadurecimento acadêmico necessário para me apaixonar pela obra de Paulo Freire.

Obrigada aos meus pais, Lourdes e Nilton, por estarem ao meu lado em todas as horas, compreendendo os momentos de afastamento e reclamando das horas de estudo e trabalho, mas sempre me incentivando a trilhar um caminho que me encanta! Obrigada pelo cuidado, às vezes exagerado, e sem o qual não sou capaz de viver! Não foram poucas as vezes em que pensei em desistir, mas sempre me lembrava dos sacrifícios de ambos para que meus irmãos e eu pudéssemos realizar nossos sonhos e conquistar uma vida digna! Apesar de nossas diferenças, vocês são o meu porto seguro!

Obrigada às minhas irmãs Patricia e Graziela e ao meu irmão Nilton, por tudo ao longo de nossa vida, desde as brigas até os conselhos que por vezes não consigo entender. Pela companhia nos finais de semana, pela paciência quando estava atolada de coisas para fazer e precisava me ausentar ou deixá-los antes da hora. Vocês são o grande amor da minha vida! E o mais importante: obrigada por me presentear com sobrinhos maravilhosos (Nicolli, Arthur, Pedro, Miguel e Nina), que alegam e encantam os meus dias!

Obrigada ao querido amigo Raphael Gregory, que desde os tempos de

Mestrado tem me acompanhado. Obrigada pelas horas de conversa, escuta paciente, amorosa, e pelas contribuições ao longo do percurso; pela mão que está sempre estendida, pronta para me socorrer e pelas lágrimas que, literalmente, já enxugou.

Obrigada ao amigo Josué! Por todos os momentos em que me fez rir, mesmo quando não entendia a piada, pela forma carinhosa com que me acolheu em sua vida!

Obrigada ao querido Rafael Espíndola, pelas longas conversas sobre a pesquisa, pela força nos momentos de cansaço e pela companhia nas inúmeras viagens até Sorocaba.

Obrigada à professora Ana Maria Guabiraba, Diretora Pedagógica da DRE-PJ por abrir as portas para a realização da pesquisa. Obrigada aos professores de Educação Física da DRE-PJ, que dialogaram comigo aos sábados sobre nossas práticas em Educação Física! Obrigada por confiarem em mim e fazerem parte deste momento tão especial da minha vida!

Obrigada ao mais novo amigo, Manoel, pelas conversas inspiradoras e esperançosas por uma educação popular e democrática de fato!

Obrigada à deputada Luiza Erundina e à professora Mona Zen, pela disponibilidade em conversar comigo e pelos depoimentos emocionantes e emocionados sobre Paulo Freire!

Obrigada à CAPES, pela bolsa que permitiu a continuidade dos estudos e da pesquisa.

“Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, à pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança”.

Paulo Freire, 2015

RESUMO

Esta tese de doutoramento tem como arcabouço teórico a obra de Paulo Freire, as produções sobre as práticas pedagógicas e sobre as teorias do currículo, especialmente, aquelas que tratam das correntes crítica e pós-crítica, inseridas no cotidiano escolar. O objetivo desta pesquisa é identificar no pensamento dos professores de Educação Física indícios do ideário freiriano sobre práticas pedagógicas que contribuam para a construção da autonomia e da emancipação dos educandos. Também se constitui objeto de investigação a compreensão que os professores têm acerca do trabalho de Paulo Freire, dos Estudos Culturais, do currículo cultural da Educação Física e dos documentos curriculares da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo para esse componente. Para as análises e as interpretações dos dados encontrados, busca-se compreender as relações tecidas entre os escritos de Paulo Freire, os referenciais da área da Educação para as práticas pedagógicas, as teorias críticas, com ênfase na pedagogia freiriana e as teorias pós-críticas, essencialmente, os Estudos Culturais e o currículo cultural para a Educação Física. O pano de fundo dessa pesquisa é constituído pelas produções sobre cotidiano escolar, inclusive, sobre os estudos no/do/com o cotidiano. A pesquisa, de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, recorre à observação como técnica para a coleta dos dados em um curso oferecido aos professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação da cidade de São Paulo, lotados na Diretoria Regional de Educação Pirituba-Jaraguá, zona oeste da cidade. O curso foi estruturado em cinco encontros, com duração de quatro horas cada um, e temáticas específicas para cada dia, com a participação de 16 professores. A análise e a interpretação dos dados foram feitas à luz do Paradigma Indiciário, proposto por Carlos Ginzburg (1989) apoiadas pelo referencial teórico que subsidia a tese. Em cada encontro foram levantados sinais nos discursos dos professores sobre temas específicos, pautados no pensamento de Paulo Freire e no currículo cultural da Educação Física, como fios condutores. Obedecendo à rigurosidade flexível do método indiciário, após a descrição das observações e das respostas dadas pelos professores às perguntas elaboradas, esses sinais compuseram os seguintes indícios: as práticas pedagógicas prescritas, a ausência dos conceitos freirianos nas atuações docentes, e o reconhecimento das ideias de Paulo Freire e dos Estudos Culturais sem demonstrar aplicação nas práticas pedagógicas. Constatamos que os professores de Educação Física planejam suas práticas pedagógicas apoiados em currículos prescritos e nos saberes adquiridos durante a formação inicial, mas, ao mesmo tempo, os discursos proferidos nos fornecem indícios de uma busca por ações docentes mais democráticas e críticas, aproximando os educadores da obra de Paulo Freire e também dos Estudos Culturais. Assim, após a interpretação dos indícios gerados, confirmamos que a influência de Paulo Freire na Educação e a convergência de suas ideias com os Estudos Culturais, especificamente, com o currículo cultural da Educação Física, se mostram atuais, e ainda uma alternativa para os problemas e os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Paulo Freire. Estudos Culturais. Cotidiano escolar. Educação Física. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This doctoral thesis has as theoretical framework the work of Paulo Freire, the productions about pedagogical practices and curriculum theories, especially those that deal with the critical and post-critical currents, inserted in the school routine. The objective of this research is to identify in the thought of Physical Education teachers indications of the Freirean ideas about pedagogical practices that contribute to the construction of autonomy and the emancipation of the students. The understanding that teachers have about the work of Paulo Freire, Cultural Studies, the cultural curriculum of Physical Education and the curricular documents of the Municipal Department of Education of São Paulo for this component is also an object of research. For the analyses and interpretations of the data found, it is sought the understanding of the relations of the writings of Paulo Freire, the references of the area of Education for pedagogical practices, critical theories, with emphasis on Freirian pedagogy and post-critical theories, essentially Cultural Studies and the cultural curriculum for Physical Education. The background of this research is made of productions about daily school life, including those studies at the/ of/ with everyday life. The qualitative research, with a descriptive and exploratory character, refers to observation as a technique for collecting data in a course offered to the Physical Education teachers of the Municipal Education Network of the city of São Paulo, which is filled in the Regional Board of Education Pirituba-Jaraguá, western part of the city. The course was structured in five meetings, lasting four hours each, and specific themes for each day, with the participation of 16 teachers. The analysis and interpretation of the data were made in the light of the Indiciary Paradigm, proposed by Carlos Ginzburg (1989) supported by the theoretical reference that subsidizes the thesis. At each meeting, signs were raised in the teachers' discourses on specific themes, based on the thinking of Paulo Freire and on the cultural curriculum of Physical Education as conductive threads. Obeying flexible evidentiary rigor method, after the description of the observations and the answers given by teachers to elaborate questions, these signs that later made up the following indicators: the pedagogical practices prescribed, the absence of Freirean concepts in teaching activities, and the recognition of the Paulo Freire's ideas and of Cultural Studies without showing application in pedagogical practices. We found that Physical Education teachers plan their pedagogical practices based on prescribed curriculum and the knowledge acquired during initial formation, but at the same time, the discourses provided gives us indications for a quest for more democratic and critical educational actions, bringing educators closer to the work of Paulo Freire and of Cultural Studies as well. Thus, after the interpretation of the signs generated, we have confirmed that Paulo Freire's influence in Education and the convergence of his ideas with Cultural Studies, specifically with the cultural curriculum of Physical Education, are nowadays present, as well as an alternative to the problems and challenges faced by teachers in everyday school.

Keywords: Paulo Freire. Cultural Studies. Daily School. Physical Education. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Conceitos centrais das Teorias do Currículo	72
Quadro 2. Saberes necessários à prática educativa	126
Quadro 3. Quantidade de alunos matriculados na DRE-PJ (março/2018)	146
Quadro 4. Organização DRE-PJ	146
Quadro 5. Perfil dos professores	149
Quadro 6. Reorganização das temáticas a partir do terceiro encontro	160
Quadro 7. Referências bibliográficas reorganizadas a partir do terceiro encontro	161
Quadro 8. Sinais levantados no 1º Encontro	171
Quadro 9. Sinais levantados no 2º Encontro	179
Quadro 10. Sinais levantados no 3º Encontro	186
Quadro 11. Sinais levantados no 4º Encontro	192
Quadro 12. Sinais levantados no 5º Encontro	197
Quadro 13. Características e atributos do educador crítico e democrático	266

LISTA DE SIGLAS

Anresc	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAESP	Associação de Pais e Alunos de São Paulo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECCU	Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade
CECI	Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEU	Centro Educacional Unificado
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMI	Conselho Mundial de Igrejas
DOC	Diário Oficial da Cidade de São Paulo
DOT	Diretoria de Orientação Técnica
DRE	Delegacia Regional de Ensino
DRE-PJ	Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá
DREM	Delegacia Regional do Ensino Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEBS	Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EOL	Escola On Line
GRESP	Grupos de Referência de São Paulo
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JEIF	Jornada Especial Integral de Formação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MOVA-SP	Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo
NAE	Núcleo de Ação Educativa
NSE	Nova Sociologia da Educação

OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes
PMSP	Prefeitura do Município de São Paulo
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RARL	Referencial Analítico da Realidade Local
RME	Rede Municipal de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESI	Serviço Social da Indústria
SGP	Sistema de Gestão Pedagógica
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-BES	Secretaria Municipal de Educação e Bem-Estar Social
TCA	Trabalho Colaborativo de Autoria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOF	Toda Força ao 1º ano do Ciclo I
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS	16
2 PAULO FREIRE: FRAGMENTOS DE VIDA E OBRA	26
2.1 Educação bancária X Educação libertadora	35
2.2 Diálogo	41
2.3 Conscientização e Autonomia	46
3 CURRÍCULO COMO POLÍTICA, TEORIA E PRÁTICA	50
3.1 Teorias tradicionais	57
3.2 Teorias críticas	60
3.3 Teorias Pós-críticas	70
3.4 Os Estudos Culturais	73
3.5 Educação Física e Currículo	78
3.5.1 O Currículo Cultural da Educação Física	89
3.6 O currículo na rede municipal de São Paulo	93
3.6.1 O currículo da Educação Física na rede municipal de São Paulo	105
4 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	113
4.1 Práticas Pedagógicas em Educação Física	127
5 A ESCOLHA DOS CAMINHOS: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES	138
5.1 A pesquisa: o cenário e seus atores	144
5.2 Decifrando as pistas: Paradigma Indiciário de Ginzburg	152
5.3 Os encontros com os professores	160
6 OS ENCONTROS	164
6.1 Primeiro Encontro	165
6.1.1 Relação dos Sinais (S.01....S.26) que apontam práticas pedagógicas pautadas no conteúdo proposto nos documentos curriculares, apresentadas separadamente em momentos teóricos e práticos. O currículo se mostra como um documento obrigatório e orientador da prática pedagógica.	170
6.2 Segundo Encontro	172
6.2.1 Relação dos Sinais (S.27....S.49) que declaram uma Educação Física com foco na cultura corporal, visando à autonomia e à emancipação, além de atender aos conteúdos curriculares. Demonstram um reconhecimento de uma nova postura pedagógica do professor.	178
6.3 Terceiro Encontro	180

6.3.1 Relação dos Sinais (S.50....S.68) mostrando que os discursos dos professores não indicam conceitos de ética e autonomia em suas práticas pedagógicas. Deixam claro que conhecem o currículo da PMSP, mas não se dedicaram a uma leitura mais aprofundada ou até mesmo a estudá-lo.	185
6.4 Quarto Encontro	187
6.4.1 Relação dos Sinais (S.69....S.79) apontando as dificuldades dos professores desenvolverem suas aulas de Educação Física pela falta de interesse e pela diversidade dos alunos. Eles reconhecem aproximações das ideias de Paulo Freire com o currículo cultural, como possibilidades de práticas nas aulas de Educação Física.	191
6.5 Quinto Encontro	192
6.5.1 Relação dos Sinais (S.80....S.99) que mostram os discursos dos professores sobre suas práticas pedagógicas como atividades democráticas, reflexivas e desafiadoras para os alunos, indicando a presença de alguns conceitos freirianos em todas elas.	196
6.6 Conversa com Marcos Garcia Neira	198
7 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: DESVELANDO OS INDÍCIOS	203
7.1 Indícios de práticas pedagógicas prescritas	204
7.1.1 Sintetizando esses indícios	214
7.2 Indícios da ausência dos conceitos freirianos nas atuações docentes	225
7.2.1 Sintetizando esses indícios	239
7.3 Indícios do reconhecimento das ideias de Paulo Freire e dos Estudos Culturais, sem demonstrar aplicação nas práticas pedagógicas	247
7.3.1 Sintetizando esses indícios	261
8 CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS...	269
REFERÊNCIAS	275
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	308
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM	311
APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	312
APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	313
APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR	314
APÊNDICE F – CRONOGRAMA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	315

1 INTRODUÇÃO: PRIMEIRAS PALAVRAS

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

Paulo Freire, 2015

Meus primeiros contatos com a obra de Paulo Freire se deram ainda no curso de graduação em Educação Física, mas ao contrário do esperado, de forma tão superficial que mal me lembro de ter lido as duas obras mais importantes e mais conhecidas, que constituem o fio condutor deste trabalho: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, publicada pela primeira vez em 1996 e *Pedagogia do oprimido*, escrita em 1968, cuja primeira edição é de 1970. Voltei a ter contato com o pensamento freiriano no trabalho docente na escola pública, nas reuniões de planejamento e em poucos momentos de formação de professores. Sempre com aquela sensação de que estava apenas cumprindo exigências burocráticas, já que as leituras eram superficiais e as relações tecidas com a prática pedagógica eram pouco significativas. Quando me perguntavam se conhecia a obra de Paulo Freire, a resposta era imediata: Claro! Torcendo para que a conversa não fosse adiante, pois em função de meu parco conhecimento, tomava um distanciamento de suas produções.

Minhas leituras eram pontuais e fragmentadas, apenas quando solicitadas nos momentos de formação dos professores, sem utilizá-las para refletir sobre minhas escolhas pedagógicas, nem sobre minhas relações com os alunos ou com os colegas. Minha atuação docente se pautava nos currículos críticos da Educação Física, sem perceber como ou quando as ideias freirianas se faziam presentes nas aulas. Nas escolas pouco se falava, quase nada se lia. A leitura principal, durante anos, como referencial teórico das reuniões pedagógicas, tratava das categorias de conteúdo. Líamos recortes dos livros de Antoni Zabala e Cezar Coll, tão em evidência na época e apresentados como leituras obrigatórias nos cursos de formação, em busca de soluções milagrosas para nossos problemas da prática pedagógica. Mesmo os livros e os artigos sobre os currículos críticos da Educação Física não eram utilizados para leitura e reflexão com os colegas da área.

Paulo Freire foi Secretário de Educação da cidade de São Paulo e, mesmo assim, os professores que agora atuam na rede pouco sabem de sua vida e obra,

indicando o quanto nossa formação inicial e continuada deixou a desejar em relação às suas contribuições para o trabalho docente. Há aqueles que conhecem apenas sua produção sobre a alfabetização de adultos, identificando-a como Método Paulo Freire de Alfabetização. Mas, denominar e reduzir sua obra a um método é um grande equívoco, pois seus ensinamentos podem embasar toda nossa prática pedagógica. Ademais, o próprio autor considerava seu trabalho como uma teoria, e não como um método. Isso reforça um pensamento bastante comum entre as pessoas que se dedicaram a conhecer mais profundamente seus escritos, ao dizerem que ele é mais reconhecido do que conhecido!

Ao olhar para a minha atuação docente consigo identificar certa aproximação com o ideário freiriano de educação, mesmo sem fundamentar minhas atividades nos seus ensinamentos, muito mais por uma postura política de enfrentamento das condições de submissão e opressão (claro que não as chamava dessa forma) do que por conhecimento das ideias de Paulo Freire. Atuei em escolas localizadas na periferia e sempre gostei de trabalhar com a população mais carente, marginalizada. Percebia que por meio da minha prática poderia fazer alguma diferença na vida daqueles alunos, tinha muito prazer em estar com eles. Um trabalho feito com amor e dedicação, de certo modo, inexplicável para alguns colegas. Por vezes, até por mim, que não conseguia explicar minhas escolhas pelo cotidiano das periferias. Um sentimento que perdura até hoje. Contudo, me atrevo a refletir sobre minha atuação docente a partir da seguinte reflexão freiriana:

Não me venha com justificativas genéticas, sociológicas ou históricas ou filosóficas para explicar a superioridade da branquitude sobre a negritude, dos homens sobre as mulheres, dos patrões sobre os empregados. Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2010, p. 60-61)

Atuo na rede municipal de São Paulo há 17 anos e essa foi minha opção, desde o início do trabalho como professora. As escolas da periferia eram o meu lugar e, quando indicava a remoção, o cenário era o mesmo: escolas localizadas em comunidades periféricas. A escola e a educação não mudam o mundo sozinhas, mas são o *espaçotempo* em que o sonho de uma sociedade mais justa se constrói, em que o *inédito viável* de Paulo Freire se apresenta, toma forma. “Mudar é difícil, mas é possível e urgente [...]” (FREIRE, 2001b, p. 08). Reafirmo minha escolha e identidade como professora a partir da escola, essencialmente, pública, como um ambiente de

aprendizagem e responsável pelas minhas inspirações e aspirações profissionais. Foi na escola que aprendi a ser solidária, a participar política e pedagogicamente das tomadas de decisão naquele ambiente que, a princípio, se mostrava pouco acolhedor e distante do que eu havia aprendido nos bancos da universidade. Ao mesmo tempo descobri que ela não era a tábua de salvação do mundo, que minha visão sobre aquele lugar era romantizada e ingênua.

O otimismo ingênuo atribui à Escola uma missão salvífica, ou seja, ela teria um caráter messiânico; nessa concepção, o educador se assemelharia a um sacerdote, teria uma tarefa quase religiosa e, por isso, seria portador de uma vocação.

Essa concepção é otimista porque valoriza a Escola, mas é ingênua pois atribui à ela uma **autonomia absoluta** na sua inserção social e na capacidade de extinguir a pobreza e a miséria que não foram por ela originalmente criadas. (CORTELLA, 2009, p. 110-111, grifo do autor)

Assumo que essa visão de escola ideal e transformadora, que me acompanhou durante o curso da graduação, foi o pontapé inicial para a constituição de uma identidade docente crítica, questionadora e de enfrentamento, não apenas da escola, mas das inúmeras situações vividas pelos indivíduos que são alijados das instituições públicas. As atitudes de alguns colegas me incomodavam profundamente, de forma especial, quando se referiam aos alunos mais pobres, com os maiores problemas de aprendizagem, de “comportamento”, os “desajustados” da escola. Eram comuns as falas que reforçavam as dificuldades dos alunos e as ações preconceituosas dos professores. A despeito das orientações curriculares que acompanhei durante quase 20 anos de docência na PMSP, sempre procurei conduzir minhas ações com a coerência de quem busca suplantar as desigualdades e diminuir as diferenças, por muitos anos, sem compreender o quanto elas são importantes para uma educação que se declara crítica e emancipatória.

Quando ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, em 2015, retomei as leituras da obra de Paulo Freire, mas com outra disposição e cientificamente mais amadurecida. Primeiro, na disciplina de “Seminários Avançados em Educação Escolar” e depois na disciplina de “Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar”, quando tivemos a oportunidade de ler produções de autores que dialogam com as ideias de Paulo Freire. Além dos autores apresentados na disciplina, aprofundei minhas leituras em obras de Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple, Moacir Gadotti, Mario Sergio Cortella, Afonso Celso Scocuglia, Danilo Streck, Ana Maria Saul entre outros. É importante destacar que alguns desses autores também fazem críticas ao trabalho de Paulo Freire, como por

exemplo, sua leitura “ingênua” de currículo apontada por Michael Apple. Concordo com Mário Sergio Cortella (2010, p. 16) quando afirma que a característica mais especial de Paulo Freire é ser controverso, não agradar a todos: “Paulo Freire não é, ainda bem, uma unanimidade. [...] Numa sociedade de classes, [...] de diferenças, [...] de injustiças, se Paulo Freire fosse uma unanimidade, haveria alguma coisa muito estranha”.

Isso não desmerece sua obra. Ao contrário, mostra-nos que ele não respondeu a todas as nossas angústias e inquietações pedagógicas, nem era essa sua intenção, mas nos indicou os caminhos, abriu as portas para um trabalho pedagógico crítico, que contribui para a transformação da realidade a partir de uma escola que sonha e que toma a história, sua e de seus atores, nas mãos. Naquelas disciplinas pude perceber quanto tempo perdi por não conhecer, com maior profundidade, suas obras que muito me encantaram e deram significado às minhas práticas pedagógicas. Naqueles momentos as inquietudes que serviriam de inspiração para esta tese foram se revelando:

Será que os professores de Educação Física têm conhecimento da teoria freiriana? Se sim, como as ideias de Paulo Freire se revelam nas práticas pedagógicas de Educação Física? Quais os significados e sentidos dessas práticas para os professores?

Se não conhecem, quais as razões?

Quais os desafios das práticas pedagógicas percebidos pelos professores?

É possível tecer relações entre o pensamento freiriano e os Estudos Culturais, referencial teórico do currículo cultural para a Educação Física da rede municipal de São Paulo?

O objetivo geral da pesquisa, em um alinhamento estreito com as inquietações reveladas acima, é refletir com os professores acerca das práticas pedagógicas em Educação Física, a partir de uma perspectiva crítica de currículo, dialogando com o ideário de Paulo Freire. Como objetivos específicos definimos:

1. Identificar e interpretar as dificuldades elencadas pelos professores em seus cotidianos escolares, a partir de inquietações apresentadas por eles.

2. Identificar e apontar indícios do ideário freiriano no pensamento dos professores sobre práticas pedagógicas de autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física.

3. Tecer, à luz do pensamento freiriano, os sentidos e significados dessas práticas com os professores de Educação Física.

Paulo Freire outra vez? Sim! É um professor e um autor que ultrapassa as fronteiras do tempo, dos métodos de ensino... Suas palavras são tão ou mais contemporâneas do que podem imaginar aqueles que o criticam. Toda sua obra foi pensada a partir do ponto de vista dos oprimidos. Esta sempre foi sua opção. Isto posto, fica a pergunta: é relevante este pensamento no século XXI? Acreditamos que sim!

Ao longo de sua vida elaborou e colocou em prática os conceitos de uma educação crítica e libertadora. Sua vida e obra são inseparáveis. Serviu como modelo não apenas do que educadores críticos devem fazer em sala de aula, mas do modo como agir como seres humanos. Paulo Freire era uma pessoa humilde, reconhecia que não era o único estudioso dessa área e, por isso, valorizava o debate não apenas na e sobre Educação, mas o debate na vida, em forma de diálogo, como um princípio ético que deve estar presente em todas as relações tecidas com as pessoas.

Estudar os fundamentos teóricos de suas obras, revisitar suas contribuições para a Educação, mostrou-se para mim alvissareiro, porque entendo seus pensamentos como essenciais para a sociedade e a educação contemporâneas. Seu pensamento se mostra atual e essencial porque há oprimidos e opressores. Sua pedagogia defende práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, na emancipação, na ética e na valorização não apenas dos conhecimentos prévios dos alunos, mas também destes enquanto atores do cenário educativo. Paulo Freire consolidou seu pensamento a partir de diferentes referenciais teóricos e, talvez resida nessa diversidade, justamente, a riqueza de seus ensinamentos e contribuições para a escola e a educação contemporâneas.

São esses aspectos que me levam a caminhar pelas avenidas freirianas para conhecer melhor sua teoria. Não só para ampliar os meus saberes, mas também para dialogar com outros professores, por meio de reflexões sobre o impacto do pensamento desse autor em nossa prática pedagógica. Fundamentando-nos em uma perspectiva crítica de currículo, nosso objetivo é debater com professores de Educação Física caminhos possíveis de práticas emancipatórias e suas concepções teóricas acerca das práticas pedagógicas, pautando-nos nos ideários de Paulo Freire e em possíveis aproximações entre as ideias freirianas e os pressupostos das teorias pós-críticas do currículo, especialmente os Estudos Culturais.

Para desenvolver este estudo, a coleta de dados aconteceu em um curso oferecido aos professores de Educação Física da Prefeitura do Município de São Paulo, lotados na Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá. O curso teve a duração de 20 horas, distribuídas em cinco encontros ocorridos no Centro Educacional Unificado Vila Atlântica, localizado no bairro do Jaraguá, zona oeste de São Paulo. Com o título “Práticas Docentes em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, nossa intenção era construir, de fato, um diálogo com os professores a respeito de suas práticas, desejos, necessidades e angústias; sempre buscando ter como pano de fundo de nossas conversas os conceitos de Paulo Freire anteriormente citados. Buscamos identificar nos discursos dos professores sobre práticas pedagógicas sinais que, posteriormente, revelassem ali indícios do pensamento freiriano.

Organizamos a tese em oito capítulos: Introdução; Paulo Freire: fragmentos de vida e obra; Currículo como política, teoria e prática; Prática pedagógica como componente curricular; A escolha dos caminhos: primeiras inquietações; Os encontros; Interpretação dos dados: desvelando os indícios; Considerações Transitórias. Em cada capítulo, buscamos “dialogar” com os autores e percorrer caminhos, alguns mais tranquilos, outros nem tanto, para a elaboração do trabalho, desde a leitura sobre a vida de Paulo Freire, determinante para conhecer e entender suas escolhas educacionais, até as leituras sobre currículo, práticas pedagógicas, cotidiano escolar - que compõem nossa base teórica – e as referências sobre o Paradigma Indiciário, que constitui o método de análise dos dados desta pesquisa. Tecendo e destecendo, o texto foi se assemelhando a um tapete, com fios e nós que, em determinados momentos, fortalecem a estrutura do tecido e em outros, parecem desfiar todo o trabalho, levando a dúvidas e a inquietações, por vezes, irrefutáveis. Desde já, explicamos que nossas escolhas metodológicas e interpretações podem deixar algum fio solto, e, justamente por isso, reconhecemos a necessidade de outros estudos sobre os temas abordados nesta tese de doutoramento.

No capítulo dois, fazemos uma breve, mas essencial apresentação da vida, da obra e dos conceitos fundantes do pensamento de Paulo Freire para a Educação. Este tópico se mostra significativo para a tessitura do trabalho, pois os conceitos de diálogo, conscientização e autonomia, além de suas ideias sobre educação bancária e educação libertadora, ética e emancipação, constituem o fio condutor de todo o trabalho. Ao ler as obras de Paulo Freire, salta aos olhos o abismo entre a realidade

da escola pública contemporânea e a propositura de uma educação crítica preocupada com a ética, com a emancipação e com a construção da autonomia.

Em regimes democráticos, a escola pública merece a atenção e o cuidado daqueles que não perderam a esperança e acreditam na educação como um dos mais importantes recursos na luta de classe. É na escola pública que crianças e jovens das classes populares terão oportunidade de exercitar sua capacidade de sonhar e vislumbrar as condições de participação e construção de uma sociedade mais justa ao interagir com conhecimentos e tecnologias nem sempre disponíveis nos contextos onde vivem. (SANTIAGO, 2012, p. 4)

No capítulo três, apresentamos o conceito de currículo e as diferentes teorias que permearam as discussões sobre Educação e também sobre Educação Física. Destacamos os Estudos Culturais, como possibilidade de aproximação da obra de Paulo Freire, e o currículo cultural da Educação Física também nesta perspectiva. Entendemos ser o currículo um território em disputa, de resistências e que, como elemento central de um projeto político pedagógico, se apresenta como o documento mais regulado, ressignificado e politizado da escola. Contudo, no que diz respeito ao currículo e ao PPP, vale a ressalva feita por Neira (2011, p. 09), em sua tese de livre-docência: “[...] antes [...] de decidirmos por um outro currículo de Educação Física, é indispensável participar da construção do projeto pedagógico da escola”, sinalizando que essa é uma atuação pedagógica e política dos professores, ainda, pouco comum.

As teorias mais significativas para nossa pesquisa são aquelas que tratam das perspectivas críticas – essencialmente a pedagogia freiriana - e pós-críticas – Estudos Culturais - do currículo, tanto na Educação quanto na Educação Física. Na área da Educação, as produções de autores como Michael Apple, Vera Maria Candau, Antonio Flavio Barbosa Moreira, Miguel Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva, Henry Giroux, Peter McLaren foram as diretrizes que conduziram nossas análises e interpretações sobre os estudos curriculares.

Na dimensão da Educação Física escolar, nossas leituras e análises foram conduzidas pelas obras de Marcos Garcia Neira, Walter Roberto Correia, Vilma Lení Nista-Piccolo, entre outros. Ressaltamos que as obras de Paulo Freire, mesmo que não tratem, especificamente, das questões a respeito do currículo, servem como referência principal para toda a discussão e reflexão deste capítulo e dos demais tópicos que compõem esta tese.

Também compõe esse capítulo a leitura do processo de reestruturação curricular ocorrido na Prefeitura do Município de São Paulo e que impactou as práticas pedagógicas dos educadores, em suas respectivas áreas de atuação, da Rede

Municipal de Educação, inclusive, da Educação Física. O período de tempo que interessa a este estudo tem início no ano de 1989 – durante a gestão de Luiza Erundina e com Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação – e vai até o ano de 2017, quando aconteceu o mais recente processo de reorientação curricular para as escolas da rede municipal de São Paulo.

No capítulo quatro, nosso olhar se volta para as práticas pedagógicas e para o cotidiano escolar, trilhando o mesmo caminho: primeiro na Educação e depois na Educação Física, em um diálogo com o ideário freiriano de educação; e, no caso da Educação Física, aproximando-nos de autores específicos da área. Para aprofundar nossa compreensão sobre as práticas pedagógicas, apropriamo-nos, principalmente, dos escritos de Tardif (2000; 2011), Nista-Piccolo e Moreira (2012 a), Nista-Piccolo e Toledo (2014), além das obras *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2010) e *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016). Outros autores também contribuíram em nossa caminhada para a composição deste capítulo: Nilda Alves, Marli André, Michel de Certeau, Carlos Eduardo Ferraço, Maria Amélia Franco, Inês Barbosa de Oliveira e outros. A reflexão sobre as práticas pedagógicas, conforme Ferraço (2007), não pode acontecer descontextualizada das intercorrências que permeiam o cotidiano escolar.

[...] qualquer tentativa de análise, discussão, pesquisa ou estudo com o cotidiano só se legitima, só se sustenta como possibilidade de algo pertinente, algo que tem sentido para a vida cotidiana, se acontecer com as pessoas que praticam esse cotidiano e, sobretudo, a partir de questões e/ou temas que se colocam como pertinentes às redes cotidianas. Isto posto, precisamos considerar então que os sujeitos cotidianos, mais que objetos de nossas análises, são, de fato, também protagonistas, também autores de nossas pesquisas. (FERRAÇO, 2007, p. 78)

No capítulo cinco, salientamos o referencial teórico que orientou a pesquisa, explicitando nossas escolhas metodológicas desde a coleta dos dados nos encontros com os educadores até o método de análise desses dados. Nossa pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa e o método escolhido para a análise dos dados foi o Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), pois busca desvendar o que não estava à mostra, pistas infundáveis do que estava oculto na transitoriedade das relações com os sujeitos e com o *espaçotempo* da escola (FERRAÇO; ALVES, 2015), situando-se como importante fundamento teórico-metodológico para uma outra perspectiva das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. A proximidade entre o Paradigma Indiciário e a pedagogia freiriana (PIMENTEL; MONTENEGRO, 2007), também contribuiu para a definição do nosso método de análise.

A leitura dos dados produzidos na pesquisa desenvolvida nos/dos/com os cotidianos não está presente somente nas respostas das entrevistas ou nas observações realizadas; muitas vezes, é no que não é dito e no não presenciado que estão dados importantes. Ao mergulhar na realidade nos/dos/com os cotidianos [...] o paradigma indiciário como recurso [...] abre a possibilidade de ler esse cotidiano, ao indicar o que e como devemos observar. [...] é uma necessidade para a pesquisa nos/dos/com os cotidianos, pois o objeto da vida cotidiana é o mundo social. (SEPULVEDA; ALMEIDA, 2016, p. 177)

No capítulo seis, trazemos as descrições dos encontros realizados com os professores e a descrição do encontro com o professor Marcos Garcia Neira, realizado no último dia do curso. A DRE-PJ tem em seu quadro de docentes, 284 professores de Educação Física. Desse total, 72 educadores se inscreveram para participar do curso. No primeiro dia, compareceram ao curso 56 professores, sendo que 16 docentes permaneceram até o último encontro. Após as primeiras análises, foram identificados sinais nas respostas dos educadores para as perguntas apresentadas em cada encontro. Obedecendo à rigorosidade flexível do método indiciário, os sinais deflagraram indícios, que foram interpretados à luz do Paradigma Indiciário e do referencial teórico desta tese de doutoramento no capítulo sete.

No capítulo sete, como último momento do Paradigma Indiciário, mostramos a interpretação de três indícios: práticas pedagógicas prescritas, ausência dos conceitos freirianos nas atuações docentes e reconhecimento das ideias de Paulo Freire e dos Estudos Culturais sem demonstrar aplicação nas práticas pedagógicas. Os resultados obtidos com a coleta, a análise e a interpretação dos dados revelam contradições no pensamento dos professores de Educação Física que participaram desta pesquisa. Ao mesmo tempo em que reconhecem a importância da teoria freiriana nas práticas pedagógicas, eles não conseguem identificar em suas próprias práticas pedagógicas os conceitos norteadores do pensamento de Paulo Freire. Os indícios também nos mostram que, apesar de considerarem o currículo da PMSP para a área da Educação Física uma alternativa para as práticas pedagógicas tradicionais, eles têm dificuldades no trato com as orientações curriculares e com os encaminhamentos didáticos, característicos de um currículo cultural.

O capítulo oito é dedicado às nossas considerações... momentâneas. Não temos a pretensão de encerrar as discussões e as reflexões sobre os temas abordados nesta tese, mas, de contribuir para futuros debates e estudos, principalmente, sobre as relações tecidas entre práticas pedagógicas na Educação Física escolar e o pensamento de Paulo Freire. Os diálogos estabelecidos com os

autores do referencial teórico não se encerram aqui, ao contrário, indicam outros caminhos para repensar não só a atuação docente, mas a formação de professores, inicial e continuada.

2 PAULO FREIRE: FRAGMENTOS DE VIDA E OBRA

Falar de Paulo Freire [...]. É referir-se a uma tenaz e serena vigília pela liberdade dos oprimidos, pela educação e pelo domínio de si mesmo. É reafirmar a convicção profunda de que todos devemos colaborar com a grande aventura do acesso ao conhecimento, do despertar do imenso e emblemático potencial criativo que habita cada ser humano.

Federico Mayor, 1996

Iniciar a tese com uma breve biografia de Paulo Freire se mostra necessário para entender quem foi este educador e como os princípios que nortearam suas escolhas profissionais e sua vida são discutidos, ainda hoje, na escola e na sociedade contemporâneas.

O seu pensamento não se limita à teoria educacional, pois penetra em áreas tão distintas quanto as áreas das ciências sociais e das ciências empírico-analíticas. [...] é um pensamento internacional e internacionalista. Mas Paulo Freire é, antes de mais nada, um educador. E é a partir do ponto de vista do educador que funda sua visão **humanista-internacionalista** (socialista). Por isso é, ao mesmo tempo, homem do diálogo e do conflito. (GADOTTI, 1996a, p. 75-76, grifo do autor)

No entanto, assumimos a complexidade que é ler e refletir sobre as ideias freirianas, uma vez que seus escritos se amparam em uma vasta trama conceitual, trazendo à luz seu pensamento ético, filosófico, cultural, social e antropológico em inter cruzamentos com as categorias que sustentam sua teoria. O resultado dessa teia é uma práxis pedagógica ética e política que não se permite enquadrar em uma única descrição ou corrente de pensamento.

No dia 19 de setembro de 1921 nasceu Paulo Reglus Neves Freire, na cidade de Recife, Pernambuco. Aprendeu a ler e escrever com os pais, no quintal da casa em que viveu até os 10 anos de idade, quando a família se mudou para Jaboatão, na região metropolitana de Recife. Aos 13 anos perdeu o pai e teve seus estudos interrompidos até o ano de 1937, quando recebeu uma bolsa de estudos de Aluísio Pessoa de Araújo, dono do Colégio Oswaldo Cruz e pai de Ana Maria Araújo Freire, sua segunda esposa. Além de concluir os estudos nesse colégio, foi lá que também conseguiu seu primeiro emprego como professor de Língua Portuguesa. Aos 22 anos, entrou para o curso de Direito, na Faculdade de Direito de Recife, pois era a opção possível na área das Ciências Humanas, uma vez que não existia em Pernambuco um curso superior de formação de professores (GADOTTI, 1996a).

Entre os anos de 1947 e 1954, foi diretor do setor de Educação e Cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), na cidade de Recife, criado no ano de 1946 pelo Decreto-Lei nº 9.403 (BRASIL, 1946). Foi nessa instituição que deu seus primeiros passos em direção à organização de seu pensamento educacional, trabalhando para inserir o universo cultural das pessoas atendidas nas práticas pedagógicas do combate ao analfabetismo. Buscava integrar pais, alunos e professores em uma perspectiva crítica de Educação pensada a partir da conscientização e do diálogo, ideias fundantes de sua pedagogia que se contrapunha à tradicional e, muitas vezes, às consideradas progressistas. Seu ideal de Educação compreendia uma prática pedagógica organizada *não para as pessoas, mas com as pessoas* (FREIRE, 2016), substituindo as práticas discursivas pelo diálogo, pela discussão e pela participação dos sujeitos envolvidos no ato de educar. Paulo Freire pensava uma Educação para além dos conhecimentos acadêmicos e da profissionalização dos sujeitos, ou seja, uma Educação que ia ao encontro do desejo de mudanças de uma parcela da sociedade, uma proposta de diálogo, mobilização e reflexão para mudanças sociais e políticas.

É reconhecido pela radicalidade de suas ideias e posicionamentos em favor de uma prática *educativapolítica*¹ que permita às pessoas lutar pela superação da ordem social vigente que aliena, exclui e promove a violência. Uma luta por uma sociedade sem opressores ou oprimidos. Suas ideias para educar partem da realidade dos sujeitos, de forma a iniciar o processo de alfabetização sustentado em situações concretas do cotidiano que, normalmente, se constituíam pelo fatalismo presente nos diálogos e nas práticas dos indivíduos com quem conversava. Fatalismo ainda presente nas classes menos privilegiadas que justificam as situações adversas como “vontade de Deus” ou como um destino previamente traçado. A alfabetização pensada, tendo como base esses pressupostos, pretendia ajudar os sujeitos a se ajudarem, fortalecendo o processo de conscientização. Posto isso, entendemos que tal prática já se apresentava revolucionária, pois “[...] pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita” (GADOTTI, 1996a, p.40). Para Freire, Educação é uma prática política, haja vista que pode se posicionar a favor ou contra a manutenção do *status quo* vigente, mas nunca é neutra. Para ele é um processo de mudança, dialógico e

¹ Para Paulo Freire, educação é um ato político. Não existem práticas pedagógicas indiferentes a valores ou que não almejem a formação de determinados tipos de pessoas ou de sociedades.

problematizador que, efetivamente, contribui para o desenvolvimento da autonomia e da inclusão social.

Seus estudos e produção tiveram início na década de 1960, tendo como panos de fundo, a princípio a sociedade brasileira e, em seguida, a latino-americana. Suas reflexões deram origem a que alguns estudiosos chamam de “Método Paulo Freire”. Embora essa expressão esteja universalizada e faça referência a uma prática pedagógica democrática e progressista, ele próprio não a entendia como método, mas como a aplicação cotidiana de sua curiosidade aliada ao compromisso político com aqueles que viviam e vivem à margem da sociedade (FEITOSA, 1999; GADOTTI, 2004; PELANDRÉ, 2014). Ao contrário de outros métodos, os passos que se apresentam na prática freiriana não são estanques, mas, por sua natureza dialética e dialógica, relacionam-se, invadindo-se mutuamente. Além disso, sua aplicação exige dos professores uma coincidência com os pressupostos que orientaram toda a vida de Paulo Freire: uma visão de mundo transformadora, uma visão de educação libertadora e a esperança de uma sociedade mais justa.

Em 1960, o então prefeito eleito de Recife, Miguel Arrais, com a colaboração de intelectuais e artistas pernambucanos, – dentre eles Paulo Freire – criou o Movimento de Cultura Popular (MCP). Tinha como objetivo precípua educar crianças, adolescentes e adultos, por meio do cinema, teatro, dança etc, garantindo, assim, a participação efetiva das camadas populares na sociedade brasileira na valorização da cultura popular.

Paulo Freire colocou em prática, pela primeira vez, suas ideias para alfabetização no Centro de Cultura Dona Olegarinha, localizado na periferia da cidade. Contudo, as experiências de alfabetização mais amplas – conhecidas como “40 horas de Angicos” – aconteceriam na cidade de Angicos, interior do Rio Grande do Norte, em 1963, onde a população adulta era formada por 70% de analfabetos, e do restante, 10% apenas assinavam o nome.

Esse levantamento foi realizado em dezembro de 1962 por um grupo de estudantes universitários, com o intuito de conhecer o “terreno” em que iriam trabalhar no ano seguinte (GERMANO, 1997). Em 18 de janeiro de 1963, o governador do Rio Grande do Norte, Aluizio Alves, apresentava aos moradores de Angicos a proposta de alfabetizar a população adulta em 40 horas (LYRA, 1996). Além de alfabetizar, o projeto também almejava politizar os participantes. No dia 02 de abril do mesmo ano, o presidente João Goulart compareceu ao encerramento do projeto e das atividades

dos Círculos de Cultura, concepção de organização de educador e educandos em círculos que permite que todos se vejam, em substituição à tradicional organização em fileiras de carteiras de salas de aula, presentes até os dias de hoje na escola pública. Na obra *As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação*, Carlos Lyra apresenta detalhes de todo o processo, narrando o dia a dia da experiência em educação popular que ganhou o Brasil e o mundo.

Com a organização e a coordenação da campanha de alfabetização de Angicos, Rio Grande do Norte (RN), Paulo ficou conhecido nacionalmente e foi convidado pelo Ministro da Educação, Paulo de Tarso Santos, para coordenar um Programa Nacional de Alfabetização, oficializado em 21 de janeiro de 1964. Em 14 de abril de 1964, o governo militar extinguiu o programa que previa a instauração de vinte mil Círculos de Cultura em todo o Brasil, o qual contemplava dois milhões de indivíduos analfabetos. Paulo Freire passou 75 dias preso por causa da Campanha Nacional de Alfabetização, considerada uma ameaça às classes dominantes e conservadoras. Apesar de não exercer uma prática pedagógica partidária, era considerado subversivo e uma ameaça ao governo, pois seu discurso, radicalmente político, estimulava homens e mulheres a buscar uma ação transformadora, por meio de uma educação democrática e libertadora, com implicações políticas e econômicas que não serviam aos interesses do governo, das elites econômicas, da Igreja e dos Estados Unidos. Sua ideia de Educação, intimamente relacionada à cultura popular, representava o oposto ao que pretendia a ditadura militar (GADOTTI, 2014).

A partir dessa sua prática, criou o método, que o tornaria conhecido no mundo, fundado no princípio de que o processo educacional deve partir da realidade que cerca o educando. Não basta saber ler que “Eva viu a uva”, diz ele. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (GADOTTI, 1996a, p. 72, grifo do autor)

Em setembro do mesmo ano, exilou-se na Bolívia e dois meses depois, por causa do golpe de Estado na Bolívia, refugiou-se no Chile, na cidade de Santiago, onde permaneceu até abril de 1969 como consultor da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Naquele país aprofundou os estudos sobre seu método e, em 1968, escreveu seu livro mais importante, *Pedagogia do oprimido*, que entendemos como uma obra solidária e comprometida com o pensamento crítico e com um projeto social emancipatório. O livro chegou ao Brasil de forma clandestina por intermédio de Jean Ziegler, diplomata e amigo de Paulo Freire. Integrantes do Partido Democrata Cristão (PDC), no Chile, realizaram

forte oposição às ideias apresentadas no livro, contribuindo para que o autor abandonasse o país e aceitasse dois convites que marcaram profundamente sua vida e obra: dar aulas na Universidade de Harvard (Estados Unidos) e trabalhar no Conselho Mundial das Igrejas (CMI), na cidade de Genebra, Suíça. Permaneceu em Harvard até fevereiro de 1970, lecionando sobre suas ideias e reflexões; depois, a serviço do CMI percorreu a África, a Ásia, a Oceania e a América. Em 28 de agosto de 1979, foi promulgada a Lei nº. 6.683, que concedia anistia a todos os presos políticos, entre eles Paulo Freire. No entanto, seu efetivo retorno se deu apenas em junho de 1980, após recusar proposta do governo suíço para residir no país. De volta a São Paulo, integrou o corpo docente da Pontifícia Universidade Católica (PUC) e da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) até o final de 1990.

Foi durante essa década, 1980/1990, que se envolveu mais profundamente na luta pela melhoria da escola pública (da maioria e das periferias) com objetivo de torná-la democrática e popular (SAUL; SILVA, 2012). Paulo Freire entendia a escola como um lugar especial, de esperança e de luta. O ponto alto desse engajamento aconteceu entre os anos de 1989 e 1991, quando coordenou a Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de São Paulo a convite de Luiza Erundina, eleita prefeita no ano anterior. Levou para sua gestão os princípios fundantes de sua prática educativa ao redor do mundo: os princípios da educação popular (GADOTTI, 1996b; SAUL; SILVA, 2012). Promoveu a reforma de escolas, reorganizou o currículo a partir das necessidades sociais apontadas pelas comunidades (pais, alunos, professores, agentes escolares etc.), ofereceu formação permanente aos professores e aos demais sujeitos envolvidos no processo educacional (GADOTTI, 1996b) etc. Sua intenção era construir em São Paulo a *escola dos sonhos*, uma escola pública, popular e democrática.

Era preciso encontrar formas de mudar a escola: reinventar as práticas pedagógicas, melhorar a formação dos professores, modificar as estratégias e as formas de seleção dos conteúdos, além de investir na estrutura física (inclusive, acabando com as famosas escolas de lata). No entanto, era necessário que a escola desejasse a mudança, que os atores envolvidos no processo educacional, professores, direção, coordenação pedagógica e a comunidade almejassem participar deste processo em busca de uma educação realmente libertadora, associando educação formal e educação não formal, já que a prática pedagógica não é uma

exclusividade do ambiente escolar e, menos ainda, das experiências vividas em sala de aula (SÃO PAULO, 1989).

Em 1991, na Universidade da Califórnia, teve a ideia de fundar o Instituto Paulo Freire onde educadores e pesquisadores trabalham até hoje em prol de uma educação transformadora e humanizadora. Atualmente, o Instituto está presente em mais de 90 países e recebeu, em 2009, a chancela de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Em 2012, em função da relevância de sua obra, foi declarado Patrono da Educação Brasileira.

Faleceu em 02 de maio de 1997.

Para Paulo Freire, a Educação não está no patamar de salvadora absoluta dos problemas da sociedade. Ao contrário, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ele a apresenta como intervenção:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto à que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto à que, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta. (FREIRE, 2010, p. 109)

Em entrevista concedida em 1993 (PELANDRÉ, 2014), Freire afirmou que sua prática educativa era crítica, dialética e diretiva e, ao longo de sua fala, justificou suas reflexões apontando para o caráter político da educação e da alfabetização. A prática pedagógica dos professores deve partir do conhecimento que o aluno carrega para a escola e que, tradicionalmente, a escola desvaloriza, pois o conhecimento válido é tão somente aquele apresentado e representado dentro de seus muros.

O momento histórico em que iniciou seu caminho pedagógico foi fortemente marcado pela desigualdade econômica, social e cultural, além de uma tradição autoritária e opressora que desenhava os caminhos educacionais: para muitos, a falta de possibilidades; e, para alguns, a educação tradicional que mantém a organização da sociedade como estamos acostumados a ver, com a manutenção das elites em posições de destaque e com poder de decisão nas diferentes esferas. Segundo Mendes (2012, p. 6), “[...] a escola é responsável pela conservação do poder e dos privilégios das classes abastadas [...]”, pois “[...] os alunos são diferenciados pelo capital cultural e econômico [...]”. Nesse sentido, em consonância com Dubet (2004), entendemos que a escola contemporânea, apresentada como justa, ainda se organiza para contemplar a camada pobre da forma como Paulo Freire via: adentra meninos e meninas para não apenas aceitarem, mas para acreditarem que não há o que fazer

contra uma situação de opressão histórica, entendida pelos indivíduos como “[...] destino dado [...]”, mas que na verdade resulta “[...] de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, 2016, p.41, grifo do autor).

A escola, muitas vezes ainda orientada por um modelo neoliberal de classificação e seleção, aliena a partir do discurso de professores que se aproxima do que Paulo Freire chamou de educação bancária: práticas pedagógicas que não partem do cotidiano dos alunos, mas construídas a partir da leitura de mundo de alguns poucos da classe dominante (GLASS, 2013; LIMA, 2014). Esta prática é antidialógica, não educa para a luta pela liberdade, ao contrário, educa para a aceitação, para a acriticidade, para a heteronomia. Freire não escreveu, textualmente, sobre heteronomia, mas a julgar os pressupostos que orientam sua prática *educativopolítica*, concordamos com Zatti (2007), ao apontar as condutas opressoras como situações de heteronomia.

Sua proposta de alfabetização, principalmente de jovens e adultos organiza-se em três momentos (FREIRE, 1967):

1. Investigação temática ou levantamento do universo vocabular: identificação de palavras e/ou frases recorrentes no cotidiano dos sujeitos, revelando as temáticas que mais se aproximam da vida de quem está aprendendo. Esse momento não é simplesmente uma coleta de dados ou um relato dos fatos, pois é a partir deste contexto que se dá a produção do conhecimento nos diferentes componentes curriculares. É importante salientar que as palavras e as frases pertencem aos discursos praticados pelos educandos. Todo sujeito envolvido com a prática pedagógica, educador e educandos, tem conhecimentos prévios que precisam ser levados em consideração neste momento. Quando isso é desprezado, Freire chama de educação bancária.

2. Tematização ou escolha das palavras (FREIRE, 1967): organização das palavras e temas geradores para sistematização do conteúdo programático a ser desenvolvido em cada encontro. É nesse momento que ocorrem a representação, a leitura crítica da realidade por meio da codificação e da decodificação temática. O diálogo freiriano é fundamental neste momento, pois permite que educador e educandos compartilhem suas leituras de mundo.

3. Problematização ou criação de situações existenciais típicas: leitura e reflexão sobre as palavras, sobre os temas a partir de um contexto político, com o objetivo explícito de politizar os estudantes. É a transição da visão ingênua pela visão

crítica, visando à transformação da realidade vivida pelo educando. No livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), o autor utiliza a expressão “situação-problema” para tratar de situações do contexto local dos educandos, mas que podem e devem ultrapassar as situações cotidianas, estabelecendo relações com problemas regionais e/ou nacionais.

Paulo Freire entendia o processo de aprendizagem e de alfabetização como algo natural, mas as pessoas só percorrem esse trajeto com sucesso quando ele revela projetos de vida, quando o conhecimento compartilhado é significativo. A Educação é mais do que simples transmissão de conhecimento, é um ato criador e um ato político, pois tem como finalidade principal a libertação dos sujeitos e a intervenção no mundo. O pensamento freiriano vai além da alfabetização, reside em uma prática pedagógica emancipatória, cuja finalidade maior é superar a ordem social vigente, criar uma sociedade sem opressores ou oprimidos (FREIRE, 2016). Sua concepção de Educação abrange possibilitar a todas as pessoas a liberdade de compreender o mundo a partir de suas próprias convicções, desalienando-se e interpretando-o com criticidade.

A educação emancipatória contribui para que os sujeitos marginalizados possam ter direito à palavra e que sejam escutados, em um exercício de diálogo verdadeiro, como um dos saberes essenciais à prática pedagógica: saber escutar (FREIRE, 2010). Paulo Freire acreditava em uma Educação que não fosse apenas construída nas ideias, mas que, combinada com atitudes de todos, ajudasse os educandos a se humanizarem. Segundo esse estudioso, somos seres inacabados e prontos para a libertação, para “ser mais”, o que implica a superação da visão ingênua da vida e do mundo.

Para o autor, as relações entre opressores e oprimidos são um obstáculo à construção da autonomia, uma vez que as decisões são sempre tomadas pelos opressores, em uma relação de prescrição que transforma os indivíduos em seres heterônomos. Ainda, para superar essa situação, ele aponta que a tomada de consciência ou conscientização dos oprimidos se mostra como um dos elementos fundamentais de sua prática. E, conseqüentemente, contribui para a construção da autonomia, que só ocorre por meio da práxis, da dialética entre ação e reflexão. Segundo o autor, a autonomia não é dada, mas conquistada. Nessa perspectiva, conscientização não é apenas o desvelamento da realidade: é ter a consciência dos fatos, da situação da realidade e nela intervir para refazer a sociedade em que vive.

Segundo Freire (2010), nenhuma prática de Educação é neutra, se assim se faz, não há Educação, apenas mera repetição e memorização de conteúdos. Em uma Educação que se diz neutra, denominada por ele como bancária, não há produção ou comunhão de conhecimentos, mas a massificação de uma consciência ingênua e o adestramento dos oprimidos, a manutenção de dominação e a passividade, muitas vezes, almejada pelas elites. Entretanto, a conscientização proposta por Paulo Freire – base para a politicidade presente em uma nova práxis de libertação – pode não ser algo desejável tanto pelos oprimidos como pelos opressores, uma vez que, em geral, os oprimidos têm medo da liberdade, pois se acostumaram a seguir ordens sobre o que fazer, o que falar, o que sentir, o que pensar. Enquanto os opressores têm medo de perder a possibilidade de oprimir, de determinar os rumos de todas as pessoas que não comungam das mesmas ideias, das mesmas escolhas.

É pelo diálogo, pela politicidade que educandos e educandas alcançam a consciência crítica para compreender e modificar os contextos em que estão inseridos cotidianamente, saindo da condição de marginalizados, mas com o cuidado de não se tornarem os opressores. É neste ponto que a teoria freiriana se mostra como essencial e atual: educar alguém é muito mais do que alfabetizar. É dar condições aos educandos de um estado de alerta às suas posições diante de determinadas situações e de perceber possíveis exclusões e como lutar contra elas. Sua prática pedagógica é uma forma de libertação de oprimidos e opressores das políticas neoliberais, das teorias tradicionais do currículo (NUNES; RÚBIO, 2008; SILVA, 2010), ainda presentes em algumas instituições escolares. Sua obra apresenta uma incansável preocupação com homens e mulheres, especialmente com aqueles marginalizados e discriminados. Sua ideia era levá-los a superar esta condição, ou seja, como finalidade maior da Educação, construir uma prática pedagógica que não fosse de prescrição, mas de constante luta pela liberdade de pensamentos, de atitudes.

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. (FREIRE, 2016, p. 41)

2.1 Educação bancária X Educação libertadora

O pensamento de Paulo Freire se orienta, sempre, na direção da emancipação e da libertação humana. Em seu livro *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), ele já sinalizava a necessidade de uma educação que promovesse o diálogo com homens e mulheres, estimulando-os a participar no processo democrático e a assumir responsabilidades sociais e políticas. Paulo Freire enfatizava que era preciso aprender sobre democracia, direito na época negado às camadas populares. Insistia numa mudança de atitude que só poderia se dar pela educação problematizadora, ao superar a passividade histórica e cultural das classes populares brasileiras. Nessa obra já indicava que o grande desafio não era enfrentar o analfabetismo da população brasileira, mas o que ele chamou de “[...] inexperiência democrática [...]” (FREIRE, 1967, p.94), quando não há uma compreensão crítica da realidade, quando não são feitas indagações ou não se tem curiosidade a respeito dos acontecimentos e das razões de determinadas situações estarem presentes na realidade.

A educação, advinda das classes dominantes, não se fundamenta nos conceitos norteadores da teoria freiriana, que são: diálogo, conscientização crítica, politicidade, emancipação e autonomia. Pelo contrário, propicia a memorização de conteúdos, o que reforça as condições de dominação e subordinação presentes desde os tempos do Brasil colônia até os dias de hoje. A história brasileira é marcada pela tentativa de imposição da ideologia das classes dominantes e pela submissão e exploração das classes mais pobres, vilipendiadas durante séculos.

Paulo Freire rompe com a ideia de que um único tipo de conhecimento deve ser “dado” a todos, homogeneizando não apenas a prática pedagógica, mas as pessoas e suas escolhas ao longo da jornada escolar, e também fora dela. Essa concepção de educação, bancária, é o objeto de denúncia de Paulo Freire: uma educação alienante e opressora que inibe a compreensão da realidade e a troca de conhecimentos entre educandos e educador; uma educação fundamentada nas teorias tradicionais do currículo, que enxerga os alunos como “coisas”, moldados por um conhecimento estático, uma educação que desumaniza (MENEZES; SANTIAGO, 2014), pautada na figura do professor como “dono da verdade”, “senhor do saber”, aquele a quem a palavra é dada apenas porque ele é quem sabe. O aluno, por consequência, é quem nada sabe e anseia por ser ensinado.

A educação alienante, bancária, pretende como prática de dominação manter a ingenuidade de homens e mulheres, controlar pensamentos e ações, ajustando-os ao mundo (FREIRE, 2016), diferente do pensamento freiriano, que se pauta na dialogicidade, que tem como base o amor e caminha ao encontro da politicidade. O amor pensado em suas obras é a base para a prática pedagógica dos professores. Para ele, só por meio do amor por educandas e educandos é possível anunciar a realidade cotidiana, denunciar os problemas e possibilitar aos excluídos e oprimidos a livre expressão de pensamentos.

A pedagogia freiriana propõe uma nova escola para realizar essa educação libertadora: uma escola que se aproxime do mundo sonhado, onde solidariedade, democracia, justiça e paz não sejam apenas utopia, mas uma realidade conquistada. Freire (2015) propõe a luta por uma escola cidadã que não ofereça apenas um conjunto de técnicas e competências necessárias ao mundo do trabalho, mas que permita viver a vida em sua plenitude, nas relações com os outros e com o mundo (FREIRE, 2015) e que requer a superação da contradição opressores-oprimidos construída em cima da farsa de que todos os homens e todas as mulheres são livres, justamente por serem humanos.

A educação que não se fundamenta nos conceitos do diálogo, da conscientização e da libertação também pode se apresentar como uma farsa, uma vez que não permite a discussão e a reflexão sobre a realidade excludente; ao contrário, teme as situações de debate e conflito (VASCONCELOS; BRITO, 2014). A finalidade da Educação, tal como a entendemos, é o ensino de conteúdos necessários para a vida em sociedade. O que Freire propõe é uma educação que vá além disso, que, em suas dimensões pedagógica e política, compartilhe os conhecimentos necessários não apenas para a vida em sociedade, mas que, enquanto significativos para os educandos, se posicionem contrários à educação bancária e às práticas de dominação e prescrição das elites opressoras, constituindo-se em práticas para a liberdade.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. [...] Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. (FREIRE, 2016, p. 46, grifo do autor)

Na visão desse pensador, a escola precisa ser um espaço democrático em que as situações cotidianas da comunidade não apenas estejam representadas, mas

façam parte do projeto político-pedagógico (PPP), e se mostrem essenciais às práticas pedagógicas, tanto de professores e alunos, como de todos os envolvidos no processo da Educação. Deve ser construída e pensada com as pessoas da comunidade, para que elas possam incluir no processo educacional seus anseios, visões de mundo e experiências cotidianas (VASCONCELOS; BRITO, 2014). Os conceitos da pedagogia freiriana sustentam a base de uma escola que pretende revolucionar as relações entre os sujeitos, professores, alunos, inspetores, diretores etc. Uma escola que escuta os educandos, respeita e valoriza os conhecimentos advindos de seu cotidiano, enfim, que pratica uma pedagogia de inquietação e esperança (GONÇALVES, 2011).

Numa escola em que prevalece a educação bancária, o único conhecimento válido é o do professor, figura principal do processo, enquanto os alunos são simples objetos que podem ser manipulados, pois são vistos “[...] desprovidos de um conhecimento científico que lhes permita participar de debates educacionais que podem resultar em grandes contribuições com vista à implantação de uma educação libertadora” (ALBERTO, 2015, p. 47). Uma escola fundamentada numa pedagogia adestradora aproxima-se do que Althusser (1998) chamou de “Aparelhos Ideológicos do Estado”, mecanismos responsáveis por difundir e fortalecer os ideais do Estado e garantir a manutenção pretendida pelas diferentes instituições que dividem o poder, os interesses e a responsabilidade pelos serviços públicos.

No caso do Brasil, ressaltamos a negligência que algumas instituições ainda demonstram, haja vista que orientam suas tomadas de decisão e ações por políticas neoliberais, com o objetivo de formar o indivíduo para práticas e relações acríticas e heterônomas, suficientes para a continuidade da ordem hegemônica (COSTA JUNIOR, 2010; MARQUES; PELICIONI; PEREIRA, 2007; STRAPAZZON; MACHADO, 2012). A problemática social contemporânea se constitui, de forma histórica, por um conjunto de ações precarizadas no campo das políticas públicas – educacional, social, econômica – que incidem, diretamente, na forma como os currículos, com suas diretrizes nacionais e resoluções, orientam os processos pedagógicos das escolas públicas (PALUDETO; TORRES, 2014).

Não temos a ingenuidade de acreditar que a problemática social contemporânea é resultado de políticas de educação desiguais, mas a organização dessas instituições públicas se aproxima de forma inadequada da ideologia que permeia a educação bancária na busca pela manutenção do poder e das condições

sociais às quais estamos submetidos. Quando esse tipo de educação está presente no ambiente escolar, não prevalece o diálogo nas práticas pedagógicas, muito menos um caminho a trilhar em direção à conscientização e à libertação. Os conteúdos programáticos são definidos previamente; e, aos educandos, é permitido tão somente escutar sem questionar. As relações se constituem de forma automática para fortalecer a posição das elites opressoras e reproduzem as contradições sociais do mundo. Freire (2016) chamava essas relações de *necrófagas*, “[...] narradoras e dissertadoras” (FREIRE, 2016, p. 79). Situações como essas apresentam narrativas sem significado, expressas pelos professores, formadas por palavras vazias, com o objetivo de manter uma realidade desconectada dos problemas sociais, econômicos, culturais etc. que afligem as camadas populares.

Numa educação bancária, o conceito apresentado na obra *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016), predominam as práticas de transmissão vertical dos conteúdos e das avaliações punitivas e excludentes. Segundo esse pensador, os conhecimentos são abordados de forma abstrata, oriundos de livros didáticos, de teorias que enfatizam as classes dominantes, desenvolvidas de modo isolado nos diferentes componentes curriculares desconectados da realidade cotidiana dos educandos. As práticas narradoras dos professores se transformam em práticas de mera repetição dos conteúdos apresentados aos alunos, pautados em conhecimentos supérfluos e sem sentido para a realidade social deles. A comunicação é unilateral. Isso ocorre quando os professores aplicam atividades tradicionais, por meio de ações docentes muitas vezes despidas de criatividade. As aulas, nesse contexto, se desenvolvem por repetição exaustiva das informações, pois quanto mais o professor repetir sua fala, mais facilmente os alunos “decoram” os dados. As práticas avaliativas também se constituem por esta perspectiva, uma vez que não demandam reflexões sobre os temas tratados e nem mesmo solicitam soluções para problemas relacionados à vida dos alunos. Em geral são realizadas avaliações pautadas nos conteúdos “transmitidos” em sala de aula. Os alunos devem “decorar” informações para obter sucesso nas provas. De acordo com o autor, provavelmente esses conteúdos memorizados serão posteriormente esquecidos. As atividades são propostas de tal forma que o pensar dos alunos se torna vazio, massificado e alienado. Não há espaço para a criatividade, para o exercício da pesquisa, para o diálogo ou para uma reflexão ética sobre o conhecimento. A educação bancária pressupõe a existência de um mundo harmonioso e sem contradições:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. (FREIRE, 2016, p. 87, grifo do autor)

A reflexão sobre educação bancária nos aproxima da obra foucaultiana, especialmente, em *Vigiar e punir: nascimento da prisão* (FOUCAULT, 2015), em que o autor reflete sobre a instituição escolar como um local em que “saber e poder” coexistem em uma relação de dominação. Uma escola com esse enfoque mantém a disciplina como condição fundamental para o processo de aprendizagem e de formação de homens e mulheres dóceis e obedientes. Ainda:

A escola pretende mais do que disciplinar o corpo, pretende anulá-lo. O que vemos na escola atual, são professores (independentemente da área de conhecimento) tentando disciplinar o corpo de maneira rígida e organizada, através da exigência de comportamentos mecânicos e homogêneos, tornando os alunos submissos a valores pré-estabelecidos e não discutidos. (MONTEIRO, 2009, p. 129)

O objetivo, nesse caso, é formar os alunos como massa de manobra, mão de obra para atender aos anseios da sociedade capitalista. Para isso, é preciso que os sujeitos sejam apenas receptores de informações e de ideias preconcebidas, incapazes de refletir, questionar e criticar. Este é o papel da educação bancária: formar indivíduos que vivem sob a sujeição do poder e do controle (DELEUZE, 2008).

Ao escrever *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2016), o autor descreve a escola como uma instituição que tem a reprodução das desigualdes e das injustiças sociais impregnada em suas práticas cotidianas. Em efeito, algumas escolas ainda perpetuam em suas práticas cotidianas o disciplinamento combinado com técnicas de controle e com “[...] relações de opressão através do saber/poder escolar [...] valorizado e repartido [...] moldando a classe popular com o que pensa a classe dominante de uma sociedade” (OLIVEIRA, 2017, p. 52). Ainda segundo a autora, o bom professor é aquele que consegue controlar os alunos, cumpre com todo o conteúdo determinado no currículo e, cujos alunos tiram as maiores notas nas avaliações externas.

A educação bancária, revelada no pensamento de Freire (2016), ainda acontece no cotidiano de algumas escolas da contemporaneidade, as quais buscam mais do que formar alunos, investem numa formatação para adequá-los à sociedade, ao mercado de trabalho, à manutenção dos abismos políticos, sociais, econômicos e culturais que assolam as classes oprimidas.

Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. (FREIRE, 1967, p. 97, grifos do autor)

Para o autor, a escola, um ambiente antidemocrático por natureza, é responsável pelo *assujeitamento* e pela *coisificação* dos alunos. A possibilidade de superação desse *status quo* escolar é a educação libertadora proposta por Paulo Freire, que se contrapõe às práticas dominadoras e disciplinadoras da escola moderna.

Refletir sobre a proposta freiriana para efetivar uma educação libertadora é desafiador, posto que isso nos leva a questionar nossas práticas cotidianas, que devem ser construídas a partir do diálogo com o outro. Contudo, em nosso tempo, tudo é efêmero e superficial para atender às necessidades de uma sociedade em que o diálogo, tal como Freire (1967) o entendia, quase não existe. Uma educação libertadora, proposta por Paulo Freire, mostra-se bastante atual e urgente, pois o ato de educar só tem sentido na ontologia do homem, *buscando o ser mais* de todos os envolvidos na práxis educativa. A prática pedagógica libertadora é problematizadora e há de ser construída diariamente com todos os sujeitos deste movimento, visando superar a falta de comprometimento e a alienação, características do que Bauman (2001), chamou de *modernidade líquida*.

A pedagogia libertadora tem em sua essência a construção do conhecimento, compartilhado entre professores e alunos e a superação de uma educação de controle, de submissão. No entanto, isso só se dá quando a relação pedagógica acontece na perspectiva do que é coletivo, quando ultrapassa os desejos individuais e supera a contradição entre educador e educandos. A relação entre eles deve ter um sentido horizontal, pois “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2010, p. 23). O educando assume outra posição nesta relação, essencialmente dialógica, que é a de investigador crítico. A ele não cabe mais ser apenas o recipiente de um conteúdo sem sentido, mas ter a função de desvelar a realidade a partir do ato de um pensar dialético e dialógico. Para Freire (2016), isso só é possível em um ambiente democrático, que apresente o senso comum como ponto de partida, mas que busque sua superação pela capacidade criadora e pela consciência crítica de educador e educandos, em uma pedagogia pensada *com*

homens e mulheres e não *para* homens e mulheres. Nos círculos de cultura, Paulo Freire provou que isso era possível, uma vez que homens e mulheres analfabetos aprendiam a partir de temas oriundos do cotidiano da sua comunidade. Nesses *espaçostempos* (ALVES; OLIVEIRA, 2004) de ensino e aprendizagem, o professor assumia o papel de mediador, permitindo a discussão e possibilitando a conscientização crítica dos alunos (GADOTTI, 2004). Esse professor trabalhava a favor de uma *pedagogia da pergunta*, e não de respostas prontas a serem impostas aos alunos (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). É a essência da *pedagogia libertadora*, que deve estar na escola e na luta política, contra o autoritarismo e contra o neoliberalismo conservador (GADOTTI, 2004).

Um ponto fundamental para a educação libertadora é a práxis pedagógica, relação indissolúvel entre teoria e prática que permite a homens e mulheres refletir sobre suas ações, transformar a realidade e, de fato, conquistar a emancipação e a autonomia. A práxis pedagógica vai além do ato de educar, possibilita aos alunos e aos professores serem sujeitos de suas ações e de suas histórias e se realiza por meio do diálogo. Portanto, a práxis pedagógica deve estabelecer um elo entre os conteúdos curriculares e as temáticas surgidas do cotidiano dos alunos, respeitando-os em todas as suas dimensões e manifestações. Com a proposição da prática pedagógica organizada em temas geradores, Paulo Freire rompe com os conteúdos organizados em programas, tópicos e/ou capítulos e apresenta o diálogo como um dos eixos norteadores de sua pedagogia.

2.2 Diálogo

A palavra diálogo, tal como a conhecemos, tem o significado de comunicação, de transmissão de alguma coisa, alguma ideia a alguém. Sua origem grega é traduzida por: *día* (através, por meio de) e *logo* (palavra, verbo, ideia). Entretanto, nossa preocupação e reflexão vão muito além da questão epistemológica, entendendo-a como condição fundamental das relações humanas, entre elas, a Educação.

O verdadeiro diálogo, manifestado pelo autor, se constrói a partir de uma relação de respeito entre educador e educandos, e se apresenta como uma nova concepção pedagógica. Uma educação como prática de liberdade tem como essência a dialogicidade, que se faz presente na relação entre educador e educandos

embasada no respeito, no amor e na ética. Os capítulos três e quatro do livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016) são dedicados às reflexões sobre a dialogicidade. Ali ele apresenta esse conceito como eixo fundamental de sua prática educacional. O oposto, uma ação antidialógica, é aquela que conduz uma atuação docente voltada a uma educação bancária, conceito cunhado pelo autor.

O diálogo se mostra como prática necessária e condição *sine qua non* para uma educação que se pretende emancipatória e libertadora. Isso pode acontecer em uma relação de humildade, solidariedade e confiança, possível apenas quando há amor entre as pessoas, quando há comprometimento com a vida (FREIRE, 2016).

[...] O diálogo é uma exigência existencial [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias [...] Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua. [...] A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. (FREIRE, 2016, p. 109-110)

Ainda, o diálogo como Freire (2015) propôs, privilegia a pergunta que provoca a dúvida e não aquela que leva o aluno a uma resposta pronta, memorizada. Ao pensarmos na prática pedagógica, no cotidiano escolar, é na seleção do conteúdo programático que o diálogo pode se estabelecer com mais afinco, pois dele depende toda ação educativa. A seleção dos conteúdos deve ocorrer com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização, de todos os segmentos da comunidade. Apenas assim a Educação fará sentido. É do diálogo que surgem as palavras e os temas geradores, que o autor reputa necessários a uma aprendizagem eficaz.

O diálogo construído pelo educador progressista não é ingênuo, mas permeado de intenção política e emancipatória, pois é papel do professor questionar e refletir com os estudantes sobre a realidade cotidiana que os envolve. É preciso saber escutar e respeitar o pensamento do outro. É no diálogo que educador e educandos exercitam a empatia, pois dialogar com os educandos não é apenas deixá-los falar, sem considerar e legitimar suas percepções. É problematizar, levando-os à compreensão crítica da realidade. É a ação pedagógica, propriamente dita, que caminha para uma conscientização emancipatória que acontece quando todos se educam juntos, mediatizados pelo ambiente que os cerca.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 2016, p. 120, grifo do autor)

Nesta prática dialógica, identificamos outro conceito importante da teoria freiriana: a *politicidade*, característica de uma educação comprometida com as classes marginalizadas na luta contra as situações de opressão.

Toda a práxis pedagógica de Paulo Freire tem como categoria essencial o diálogo verdadeiro, vivido e aprendido ainda na infância com os pais e que ele considerava de grande importância tanto na vida profissional como pessoal. Nele reside a base de seus pensamentos filosóficos e pedagógicos. Muitas de suas obras foram escritas na perspectiva de diálogos, como por exemplo, *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* com Ira Shor (SHOR; FREIRE, 1986) e *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social* com Myles Horton (2011). É um conceito que permeia toda a discussão que o autor faz sobre a prática pedagógica e implica uma postura crítica acerca do mundo e do outro e das relações construídas a partir disso.

Em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1967) Freire apresenta a comunicação como algo essencialmente humano e, por essa razão, fundamental para sua práxis educativa. Naquela época ele já nos alertava para o sistema educacional vigente: um sistema tecnicista, repleto de informações e orientado pela ação antidialógica. O que ele propõe é um modelo crítico, em relação não apenas aos conteúdos e saberes, mas ao homem e à sociedade em que estamos inseridos. Ele manifestava o desejo de que o aluno fosse mais do que simples ouvinte, que “[...] desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação” (FREIRE, 1967, p. 104).

No livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016), o diálogo já aparece como prática determinante de uma educação emancipadora e libertadora. É ele a única saída para nossa imaturidade e ignorância política. A ação dialógica entre educadores e educandos só é possível se não existir a relação opressor-oprimidos, pois essa efetiva justamente o oposto: o antidiálogo, ou seja, não há interesses em comum, as palavras são vazias, há apenas os comunicados e as prescrições. O conflito de interesses é intransponível. O diálogo, ao contrário, é um movimento de humanização,

de ser mais, de transformar o mundo não *para* o outro, mas *com* o outro (FREIRE, 2016). Isso posto, apenas um educador progressista, comprometido com uma educação libertadora pode apresentar uma prática pedagógica fundamentada no diálogo. Em suma, um exercício de respeito pelo outro e de alteridade.

É na seleção dos conteúdos programáticos que essa prática de respeito ao outro tem início. É nesse momento que se inicia o diálogo e não apenas quando há o encontro entre professor e alunos. O professor da educação bancária não percebe isso, pois entende que o seu juízo de valor é suficiente para decidir o quê, quando e como deve ensinar. Já o professor progressista e libertador entende que esta escolha nada mais é do que a organização, a sistematização de saberes apresentados por seus alunos de forma aleatória, desorganizada (FREIRE, 2016).

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão porque não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2016, p. 109, grifos do autor)

No livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, publicado pela primeira vez em 1992 (FREIRE, 2015), é atribuído ao diálogo o papel de romper com o autoritarismo dos professores, praticado por muitos com a desculpa de que é um mal necessário ao processo de ensino e aprendizagem. O autor nos afirma justamente o contrário: não há espaço para o autoritarismo em uma relação dialógica, e mesmo assim, o ato de ensinar é possível. Também é nessa obra que ele discorre sobre a possibilidade de diálogo entre opressores e oprimidos. Freire (2015) apresenta os conceitos de democracia e silêncio como determinantes para a prática dialógica, considerada elemento central, pois “[...] as diferenças presentes na sociedade, que se relacionam de forma desigual, precisam dialogar a fim de buscar uma transformação que atenda todos os grupos” (GALLI; BRAGA, 2017, p. 177).

O foco da relação entre educador e educandos precisa ser o diálogo, uma vez que é por meio deste fio condutor que as práticas pedagógicas possibilitam a aprendizagem a todas as pessoas envolvidas no cotidiano escolar. Cabe aos oprimidos definir e apresentar os limites aos opressores, cobrar e exercer práticas mais democráticas em todas as dimensões da vida.

Só é possível aprender democracia, praticando democracia em todas as situações, que, por sua natureza, são políticas e pedagógicas e devem permitir aos

sujeitos envolvidos uma atitude dialógica que oportuniza a todos, a fala e a criticidade. Dialogar com o outro exige um posicionamento de ouvinte paciente e reflexivo, respeitando e valorizando os conhecimentos originários de realidades diversas. Nesse sentido, um professor que não sabe escutar, dificilmente consegue transformar sua prática em práxis, pois para isso é necessário saber ser questionado e questionar de forma harmoniosa. O diálogo proposto por Freire deve ser a marca constante de uma educação problematizadora e libertadora, originalmente contrária à educação tradicional e opressora. É por meio dele que as classes, historicamente excluídas e invisíveis, inclusive no cotidiano escolar, encontram a possibilidade de se manifestar e, efetivamente, participar da transformação social pretendida por Freire e por professores progressistas.

O verdadeiro diálogo consente a manifestação de opiniões diversas e aproxima as pessoas à medida que discutem sobre suas vidas e sobre o mundo em uma condição de respeito e equidade (LIMA, 2011). O que a pedagogia freiriana propõe como diálogo é a quebra do silêncio característico das classes oprimidas, das sociedades consideradas subdesenvolvidas. Esse é o verdadeiro movimento revolucionário: ouvir a voz daqueles que vivem às margens.

Freire entendia o diálogo como o momento de se colocar no lugar do outro, em um movimento constante de enxergar o mundo pelos olhos do outro, repleto de humildade, afeto e amor, que mira um mundo capaz de mudanças. O diálogo freiriano é o exercício da empatia, essencial à educação, não uma conversa desobrigada, mas repleta de intenções para o desvelamento da realidade. De acordo com Arendt (2014, p. 5), tudo que diz respeito ao humano só faz sentido quando podemos falar sobre, quando “[...] os homens na medida em que vivem, se movem e agem neste mundo, só podem experimentar a significação porque podem falar uns com os outros e se fazer entender aos outros e a si mesmos”.

Díálogo, na perspectiva freiriana, só é possível quando existe uma relação de amor, confiança e respeito entre professor e alunos: mais do que apenas escutar, o professor precisa problematizar, questionar, e, com os alunos, transformar o objeto cognoscível. Dialogar é dar vez e ouvir a voz dos educandos. É um encontro para transformar o mundo em que todo saber é valorizado e compartilhado. Contudo, há que se alertar que o conhecimento científico, presente na prática pedagógica, pode se tornar um impeditivo para o diálogo, retomando ou mantendo na vertical as

relações com os alunos. De nada vale esse conhecimento se ele não servir ao propósito maior da Educação: emancipar e libertar.

Amor, dialogicidade, conscientização e libertação não devem apenas ser palavras bonitas em um PPP, mas permear as práticas cotidianas na/da escola, humanizando-as pelo diálogo verdadeiro, um pensar certo que supera práticas apresentadas como verdades inquestionáveis:

- a) o educador é o que educa; os educandos, o que são educados;
 - b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
 - c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
 - d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
 - e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados.
- (FREIRE, 2016, p. 82-83)

O diálogo na ótica freiriana permite a criação e a recriação de conhecimentos e a própria existência do humano. Por ele é possível ocorrer, como orientação ideológica e política, o desvelar do mundo e de suas diferentes realidades, buscando a conscientização crítica e a libertação por meio de um processo dialógico e dialético. Não significa a ausência de conflitos, mas o início de uma prática pedagógica democrática, aberta às diferenças e às divergências. Esse modo de pensar aproxima Freire de Hannah Arendt (2014), já que ambos entendem a pluralidade humana como condição *sine qua non* para as práticas da política e da liberdade. Fora dessa perspectiva não existe diálogo, mas monólogo, antidiálogo que reforça a consciência ingênua e fortalece as relações de opressão e submissão (SILVA, 2015).

2.3 Conscientização e Autonomia

Ao longo da vida e da militância educacional, Paulo Freire defendeu uma educação radicalmente democrática, emancipatória e libertadora. O primeiro passo para a sua concretização é a tomada de consciência crítica, ou seja, a passagem da consciência ingênua, que crê em tudo como obra do destino ou desígnios de Deus, à consciência política, com vistas à organização das classes oprimidas, tirando-as de um estado ingênuo de percepção do mundo, das coisas e dos outros. Segundo Gerhardt (1996, p. 169), a conscientização é um “[...] processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural [...] quanto de sua capacidade para transformá-la”.

Embora muitos tenham atribuído a criação do termo “conscientização” a Paulo Freire, isso não é verdade. Em seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1979), ele nos conta que, por volta de 1964, um grupo de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros criou o que ele chamou de “[...] estranho vocábulo [...]” (p. 15). A ele coube o uso poderoso do termo e sua propagação, ao relacioná-lo com a educação para a liberdade, com uma leitura crítica da realidade, atribuindo-lhe, assim, um sentido político e pedagógico. Esta discussão mais aprofundada e a estreita relação que Freire faz do termo explica, em partes, o equívoco em relação à criação do conceito.

A consciência ingênua, para Paulo Freire (2016), prende homens e mulheres, geralmente com forte tendência ao fatalismo e ao conformismo, à realidade apresentada pelos opressores como única e imutável. Sendo assim, os indivíduos cumprem os papéis sociais e econômicos determinados sem questionar, contribuindo para a manutenção do *status quo*, da relação dicotômica entre opressores e oprimidos e das injustiças. As experiências vividas na dimensão da consciência ingênua são desprovidas de reflexão; a realidade ainda não se mostra como um objeto cognoscível (FREIRE, 1979). A passagem da consciência ingênua para a consciência crítica não acontece de forma natural, ela precisa ser estimulada por meio de um ambiente propício a uma educação problematizadora. As práticas pedagógicas não devem apresentar verdades prontas aos educandos, mas favorecer o surgimento dos conflitos que desencadeiem a busca de soluções adequadas à realidade do cotidiano que eles vivenciam, caminhando, assim, para uma consciência crítica.

A Educação tem o papel de despertar nos homens e nas mulheres a consciência de si mesmos e sobre o mundo, em um ambiente dialógico, democrático e crítico (LIMA, 2014). É na Educação que acontece o que Freire (1979) chamou de aproximação espontânea do homem com a realidade, quando a consciência ingênua se transforma, quando se percebe que, por nossa condição humana, é possível atuar e mudar a realidade opressora. A tomada de consciência propicia que homens e mulheres se compreendam como sujeitos históricos e assumam uma posição epistemológica. Apenas assim se dá a passagem para uma conscientização crítica. É neste momento que a realidade se transforma em objeto cognoscível, no desvelamento das inquietações e na luta pela superação das condições de opressão, antes entendidas e aceitas com passividade.

Conhecer a realidade, o mundo, é muito mais do que descrever o que se vê, o que se vive. É ampliar as percepções das coisas, dos outros e das situações para nelas interferir com uma postura política comprometida com as transformações necessárias à humanização (CRUZ; GHIGGI, 2013). A Educação com vistas à conscientização é uma educação radical, marcada por uma fala em favor dos direitos humanos e pela transcendência da relação consciência ingênua/mundo, pela superação dos saberes hegemônicos das classes opressoras e na luta contínua pelo desenvolvimento e pela conquista da autonomia. Na obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2010), escrito após sua experiência à frente da Secretaria Municipal de São Paulo (1989-1991), e uma das mais importantes para o processo de formação docente (GADOTTI, 2007), o autor nos convoca a uma prática radical e ética em nosso exercício docente. Uma ética que:

[...] se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. [...] Na maneira como lidamos com os conteúdos que ensinamos [...] O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética. [...] Formação científica, correção ética, respeito aos outros, coerência, capacidade de viver e de aprender com o diferente, não permitir que o nosso mal-estar pessoal ou a nossa antipatia com relação ao outro nos façam acusá-lo do que não fez são obrigações a cujo cumprimento devemos humilde mas perseverantemente nos dedicar. (FREIRE, 2010, p. 16-17)

A palavra autonomia tem origem grega e significa a capacidade que os indivíduos têm de governar a si mesmos (ZATTI, 2007) enquanto em seu oposto está o conceito de heteronomia, que significa a condição de obedecer, de se submeter às leis de outros grupos, de outras pessoas.

No que tange à Educação, o termo autonomia é usado para significar práticas educacionais não autoritárias que privilegiem a autonomia não apenas de alunos, mas da própria escola, constituindo-se como forte tendência nas produções sobre o tema (GADOTTI, 1997). Para Freire (2010), autonomia não é algo dado a uma pessoa, lugar ou grupo, mas uma condição que deve ser conquistada por uma educação dialógica, dialética, que busque a superação de atitudes passivas. A Educação defendida por ele deve transitar da heteronomia para a autonomia, das situações de opressão e alienação para as de libertação, humanização; situações da busca em *ser mais*.

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90, grifos do autor)

Toda a obra de Paulo Freire reflete uma escolha sempre pelos mais fracos, oprimidos, marginalizados e pela denúncia das situações constituídas historicamente por colonizadores, governos liberais, neoliberais e ditaduras militares. Essa percepção deve nortear o papel do professor progressista e libertador que organiza sua práxis educativa na direção da vivência dos direitos humanos, inclusive, do direito a ter deveres, e que “[...] se entrega aberto e crítico à compreensão da importância da posição de classe, de sexo e de raça para a luta de libertação” (FREIRE, 2001a, p. 46).

A ética é uma outra questão que perpassa toda sua discussão sobre autoridade, liberdade e emancipação, e presente também em inúmeros discursos pedagógicos da contemporaneidade (CANDAU, 2011; FRANCO, 2015; SANCHEZ NETO; SOUZA NETO, 2014). Isso aparece em algumas obras de maneira explícita, em outras como pano de fundo das discussões. Nesse sentido, é possível percebermos que Paulo Freire não trata dos conceitos fundamentais de sua obra de forma compartimentada, mas conectados na busca da libertação do estado de alienação e submissão em que se encontram os esfarrapados (FREIRE, 2010).

3 CURRÍCULO COMO POLÍTICA, TEORIA E PRÁTICA

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas.

Paulo Freire, 2010

Os estudos sobre currículo, escola e práticas pedagógicas realizados até a década de 1980 trouxeram para o cenário brasileiro as marcas do capitalismo e das teorias americanas. Segundo Moreira (1999), tal processo se deu apenas como uma transferência educacional, uma vez que todos os conceitos relacionados ao assunto foram copiados dos originais. Com uma orientação para as demandas do mercado de trabalho e para uma pedagogia neoliberal, atribuíam ao controle do Estado os problemas sociais e econômicos, além de embelezar o papel da iniciativa privada na recuperação da sociedade como um todo (NEIRA; NUNES, 2009a). Como nos alertam esses autores, o propósito da pedagogia neoliberal consiste em ensinar e convencer os estudantes de que as ações tomadas em nome do livre mercado e da privatização de serviços se constituem como as melhores saídas para os problemas de ordem social e econômica que, *a priori*, deveriam ser resolvidos pelo Estado.

Contra-pondo-se a esse movimento, fortaleceram-se no Brasil estudos a partir das teorias da Pedagogia histórico-crítica e da Pedagogia do oprimido, cujos autores mais influentes foram, respectivamente, Dermeval Saviani e Paulo Freire. Suas produções versam sobre questões de poder, justiça, dominação, identidade, conhecimento etc., posicionando-se contra a supremacia da ideologia neoliberal e da lógica do capital na Educação (LOPES; MACEDO, 2010). Apesar de apresentarem pontos divergentes significativos, as duas correntes pedagógicas têm pontos de convergência, de aproximação, que significam uma trajetória de ruptura com as propostas tradicionais e técnicas. As duas pedagogias são consideradas propostas contra-hegemônicas e centralizam suas assertivas na criticidade, na cultura, na descentralização da escola, no processo pedagógico e na dicotomia entre teoria e prática.

De acordo com Arroyo (2013), vivemos um período de mudanças, de retomada de valores conservadores que desejam o professor como mero reprodutor de informações, com vistas aos resultados de avaliações externas (nacionais e internacionais) e à reprodução de conteúdos desconectados do cotidiano dos alunos. Desde o ano de 2015, com a proposição do projeto de lei nº. 867 (BRASIL, 2015), “Escola sem Partido”, a educação pública e seus professores têm vivido sob uma cortina de ameaça às suas práticas pedagógicas. O projeto de autoria do senador Magno Malta está organizado em nove artigos, dentre os quais destacamos os artigos 2º e 4º que versam sobre os princípios da Educação em todos os níveis e sobre o papel do professor.

De acordo com esse documento, a Educação nacional deve se orientar a partir de certos princípios, como por exemplo, a “neutralidade política, ideológica e religiosa”, presentes no inciso I do artigo 2º, delegando ao professor o papel de selecionar conteúdos a partir de uma “[...] listagem neutra de conteúdos [...]” (REIS; CAMPOS; FLORES, 2016, p. 204) hegemônicos, previamente selecionados e aprovados por instâncias fiscalizadoras, que buscam não apenas a aceitação, mas a adequação de todos e todas ao *status quo* vigente. Essa orientação de currículo se aproxima do que Silva (2010) vai chamar de “teorias tradicionais do currículo”, que valorizam os conhecimentos advindos das elites dominantes enquanto negligenciam aqueles que se originam das minorias marginalizadas. Além de representar um retrocesso no campo dos estudos do currículo, o Projeto de Lei Escola Sem Partido é um exemplo bastante claro da prática opressora e da educação bancária denunciada por Paulo Freire.

A primeira instância em que essas mudanças acontecem é no campo do currículo, entendido por Arroyo (2013) como um território em disputa. Segundo o autor, diferentes movimentos sociais surgiram nas últimas décadas, reconfigurando as relações e os sujeitos envolvidos no processo educativo, como por exemplo, os movimentos feminista, LGBT, negro etc.

Movimentos que pressionam por currículos de formação e de educação básica mais afirmativos dessas identidades coletivas. Que pressionam, ainda, para que entrem no território do conhecimento legítimo as experiências e os saberes dessas ações coletivas, para que sejam reconhecidos sujeitos coletivos de memórias, histórias e culturas. Os movimentos sociais trazem indagações e disputas para o campo dos currículos e da docência. (ARROYO, 2013, p. 11)

Ao fazermos essa opção, entendemos não ser possível a neutralidade em sua elaboração, pois ele envolve a afirmação de certas culturas em detrimento de outras, a valorização de algumas vozes e o silenciamento de outras. A implementação curricular é um movimento de luta e resistência, a construção de um ideal de identidades e sobre ela recaem aplausos ou críticas em função do desempenho dos alunos. Currículo e Educação são práticas carregadas de intencionalidade, e, partindo deste pressuposto, é imprescindível um olhar menos ingênuo para o que se ensina na escola, por excelência a arena entre opressores e oprimidos.

Para iniciarmos nossa reflexão sobre currículo e seus significados, entendemos como necessário apresentar duas perguntas que nortearam nossas leituras e análises:

1. Qual é o conhecimento válido, verdadeiro?
2. Quem define o conhecimento que tem valor e o que não tem?

A partir das respostas que, certamente são diferentes em função do referencial teórico escolhido, elaboramos nosso mapa teórico que entende o currículo, essencialmente, como um território em disputa e de realização profissional, crise de docência e, inclusive, de formação e conformação de identidade dos professores, pois

quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação e de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (ARROYO, 2013, p. 29)

Segundo Goodson (2012), não há um marco regulatório da criação do currículo, mas uma trilha de transformação e reinvenção do conceito, que se deve ao uso do termo de duas formas diferentes:

1. Para indicar o caráter técnico e propedêutico da escola e daquilo que deve ser ensinado.
2. Para sinalizar um projeto de formação dos sujeitos.

Também não há um consenso em torno de seu significado, principalmente, porque os contextos aos quais se relacionam são complexos e diversos (OLIVEIRA, 2008). Ao longo da história, os sentidos do currículo se modificaram em função das classes e ideologias dominantes; afinal elas eram as definidoras do que deveria ser ensinado às classes subalternas nas escolas. Posto isto, é possível afirmar que o discurso e os programas de implementação curricular se dão sob diferentes ideologias

e influências, sob o crivo de necessidades muito específicas do ponto de vista social, econômico e cultural.

É no currículo que acontecem a condição de manutenção e/ou transformação das relações de poder e, por consequência, as mudanças sociais. As reformas curriculares que têm acontecido na contemporaneidade se devem ao papel central da escola:

[...] ao promover a análise, a crítica e a superação dos modos de comportamento, conhecimentos e atitudes presentes na comunidade social. Obviamente, isso implica assunção de novas atribuições pela educação escolar. (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 57)

Os primeiros registros sobre currículo datam de 1633, na Universidade de Glasgow (Escócia). Essa palavra tem sua raiz etimológica na forma latina *scurrere*, que significa o caminho a percorrer, cursar, aliado à ideia de prescrição, do que ensinar, ou seja, objetivos e conteúdos definidos para chegar a um fim, também definido conforme o momento e o contexto em que a instituição escolar se encontra (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007). Concordamos com Apple (2006), ao apresentar o currículo como um documento que manifesta as diversas relações sociais de determinados períodos históricos. Ainda, segundo Moreira (2007, p. 9), “[...] currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos. São uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas”.

Na Revolução Industrial, ocorreu o deslocamento do núcleo da família, como instituição educadora, para as organizações formais, as escolas. Naquele período, a instituição escolar estava organizada para atender aos objetivos das diferentes classes sociais: aos alunos advindos das elites, o currículo clássico; aos filhos das camadas mais populares, um currículo eminentemente prático (ler, escrever e contar). Também já se mostrava presente a ideia de controle social e organização do tempo escolar a partir de um currículo prescritivo e sequencial, revelando, inclusive, uma aproximação e uma valorização das questões da avaliação como um elemento importante para a educação escolarizada. Nada muito diferente do que identificamos nos dias de hoje, em que o currículo e a profissão docente ainda se constituem sob o manto do domínio neoliberal (MOREIRA, 2001).

Apreendemos que o currículo sempre se constituiu como o documento que organiza e define os conteúdos programáticos da escola, responsável por produzir identidades para atender a ordem social dominante. Concordamos com Moreira

(2001), ao reconhecer o papel do professor e da formação docente nesta organização, posto que ele é figura central no processo da educação escolarizada.

Diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. [...] Nessa perspectiva, o currículo deve ser visto não apenas como a *expressão* ou a *representação* ou o *reflexo* de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas *representa*, ele *faz*. (SILVA, 2012, p. 10, grifos do autor)

No Brasil, as primeiras análises sobre o campo do currículo aconteceram entre as décadas de 1920 e 1930, com o movimento conhecido como Escola Nova, que tinha como principais expoentes Anísio Spínola Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Bergström Lourenço Filho. Dentre eles, apenas três mulheres: Cecília Meireles, Armanda Álvaro Alberto e Noemy Silveira.

Em 1932, o grupo publicou o documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, com diretrizes para a política educacional nacional e para o ensino em todos os níveis e modalidades. É considerado um marco para a educação brasileira e assinala o início da trajetória de lutas e reivindicações pela valorização da escola pública e que coloca a Educação como aspecto central do processo de desenvolvimento social do País. Posicionando-se contrário ao ensino tradicional e jesuítico, o documento estimulou o debate acerca da Educação no Brasil e tinha como um dos pontos mais importantes a proposição da gratuidade, da obrigatoriedade e da laicidade do ensino (MACHADO; CARVALHO, 2015), o que implicava uma Educação sob a responsabilidade do Estado.

Apresentava uma concepção moderna de educação, ou seja aquela que valorizava a individualidade dos alunos e a neutralidade da escola diante das situações adversas, das diferenças sociais. Colocava a escola como lugar privilegiado para uma educação popular e igualitária, em que o aluno não fosse o reprodutor das falas dos professores, mas um agente de transformação do conhecimento. Para o coletivo de autores que assinava o documento, era preciso ir além da transmissão de conteúdos, buscava-se formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade.

A educação das massas populares, considerada pelos pioneiros o problema fundamental das democracias modernas, era entendida como o ensino voltado à população livre (em sua maioria formada por crianças pobres) que não estava incorporada à sociedade. A função da educação foi, então, colocada em discussão, pois instruir as massas não significava democratizar o acesso a todo o conhecimento acumulado pela humanidade, mas assumir uma tarefa específica, voltada para a educação moral e prática da criança a ser desenvolvida no lar. O papel da escola na vida e a sua função social consistiam em oferecer os progressos da psicologia aplicada à criança, os estudos sociológicos, definindo a posição da escola em face da vida. (SILVA, 2011, p. 528)

O movimento se caracterizou pelo enfrentamento da escola tradicional, caracterizada pelo ensino dos conteúdos de forma mecânica e pela transmissão de conhecimentos acumulados pela sociedade. O foco passava a ser o aluno e suas experiências anteriores, retirando do professor a centralidade do processo educacional. Expressava como uma de suas metas o fim do ensino tradicional, pois tinha em vista princípios coincidentes com uma concepção democrática de educação. Consideramos que o lançamento do Manifesto foi o início de uma longa jornada de luta pela valorização da escola pública e um documento fundamental para “[...] colocar a educação, em particular na escola pública, como instrumento de democratização da sociedade brasileira” (SILVA, 2011, p. 523).

Ao construirmos nossa reflexão sobre currículo e práticas pedagógicas, também não podemos deixar de pensar sobre as práticas de avaliação que, ao final da década de 1990, incorporaram ao cotidiano escolar a preocupação com as avaliações externas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA).

Da mesma forma que entendemos o currículo como um território em disputa, o fazemos com as práticas de avaliação, quando as consideramos como um poderoso instrumento de verificação e controle do trabalho docente, além de expressar a regulamentação e a política educacional em vigor. Avaliar deve ser parte constituinte do processo de construção e conquista da autonomia, tanto dos educandos quanto dos demais sujeitos do cotidiano escolar. Destarte, as práticas avaliativas devem permear, também, as discussões sobre currículo, haja vista que trazem implícitas as concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas dos educadores. A relação entre avaliação e currículo não deve ser mera interação abstrata de termos, de conceitos, mas representar uma articulação efetiva entre estes dois vigorosos instrumentos do trabalho docente.

Para nossas análises do currículo, é importante entender as relações de dependência e influência entre diferentes dimensões da prática profissional do professor. E, ao mesmo tempo, não perder de vista o entendimento de que o currículo se estabelece de diferentes formas, devido aos inúmeros e complexos contextos em que está inserido. Esse é um ponto comum entre os autores (ARROYO, 2013; GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007; LOPES; MACEDO, 2010) que se propuseram a publicar sobre currículo.

Ainda, segundo Macedo (2012), é salutar considerar o entendimento acerca do papel da escola e do currículo no imaginário coletivo, pois os questionamentos apresentados no início deste tópico dizem respeito a esse lugar, conhecido e legitimado como lugar de ensino (SAVIANI, 2011). Neste ponto, ressaltamos a compreensão de Althusser (1998) sobre escola como um aparelho ideológico de estado, responsável pela disseminação de conhecimentos, práticas e ideologias, “depositando” nos alunos, durante anos, as ideias de uma política neoliberal.

O currículo é o elemento principal de um projeto político-pedagógico, pois orienta as escolhas acerca das diferentes práticas escolares, tais como os conteúdos a serem ensinados, as estratégias utilizadas pelos educadores e os instrumentos de avaliação. Não obstante a aparente simplicidade que o termo apresenta, concordamos com Silva (2010, p. 14), ao afirmar que o termo é polissêmico: “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

Além de definir o que usar, o currículo também define como usar, impactando diretamente a relação entre professores e alunos, ou, educadores e educandos como preferiria Paulo Freire (2016). A grosso modo, o currículo deve orientar as práticas pedagógicas e apresentar objetivos educacionais específicos, na tentativa de responder perguntas que perseguem os educadores durante a formação dos educandos: que sociedade estamos reproduzindo? Que sociedade pretendemos? Esses simples questionamentos já se apresentam como um excelente motivo pelo qual uma única pessoa não pode ser responsável pela elaboração do currículo ou do PPP de uma escola. A elaboração desses documentos deve acontecer em um movimento coletivo e dialógico, possibilitando que, de fato, a escola faça parte da comunidade em que está inserida.

É a partir da elaboração do currículo que a escola e os professores assumem e apresentam sua visão de mundo e de Educação aos demais sujeitos do processo.

Alguns com uma proposição mais tradicional, com foco nos conteúdos voltados à manutenção da ordem e do atendimento ao mercado de trabalho. Outros, com uma visão libertadora, crítica, com vistas à emancipação e à autonomia dos indivíduos. As questões relacionadas ao currículo estão no bojo das discussões entre professores e pesquisadores nos dias de hoje em uma tentativa de desvelar não apenas o processo de seleção e organização dos conhecimentos, mas as experiências escolares vividas pelos sujeitos da Educação em diferentes âmbitos.

Currículo não é apenas a organização dos conhecimentos válidos em uma determinada sociedade, mas, inexoravelmente, a representação de uma identidade. Em função desta formação e representação de identidades se constituíram as teorias do currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas (SILVA, 2010). Ainda segundo o autor, a categorização das teorias se dá em função da disputa de poder que a elaboração do currículo representa sendo, justamente, o ponto que separa as discussões acerca do papel deste documento, considerado por Michael Young (2014) a questão educacional precípua da contemporaneidade. As teorias são marcadas pela diversidade de conceitos e paradigmas oriundos de diferentes ciências, tais como a filosofia, a fenomenologia, a psicologia etc.

[...] recorrem a discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade para definir qual conhecimento e saberes são considerados essenciais para fazer parte do currículo. Desenvolve-se, portanto, critérios de seleção para se definir em um universo amplo de conhecimentos e saberes aqueles que são importantes para formar a pessoa que se deseja educar. (FERRAZ; CORREIA, 2012, p. 533)

3.1 Teorias tradicionais

As teorias tradicionais do currículo apresentam-se, notoriamente, sustentadas num discurso de neutralidade, cientificidade e pretensa universalidade. Sua preocupação se dá, sempre, na organização dos conteúdos a serem ensinados, de forma mecânica e burocrática, com base nos princípios de ordem, racionalidade e eficiência, com vistas aos resultados (MALTA, 2013). Elas surgiram no século XX, nos Estados Unidos, num período marcado pela urbanização e pelo intenso fluxo migratório, o que acarretou uma preocupação com a identidade nacional. Também eram característicos daquele período o fortalecimento da indústria, a necessidade de formar trabalhadores com normas de condutas mais adequadas à sociedade e mais habilidosos para o mercado de trabalho que emergia. Nesse sentido, a escola passava

a ter a função de legitimar a estrutura social vigente, apresentada como natural e necessária, a partir de uma leitura descontextualizada da realidade, organizada sob o vulto do capitalismo.

As teorias tradicionais tiveram em John Franklin Bobbit e John Dewey seus representantes mais significativos. O primeiro defendia um currículo técnico que aproximava os processos escolares das ações praticadas em linhas de montagem das fábricas. A publicação em 1918 de sua obra *The Curriculum*, considerada um marco do campo dos estudos sobre currículo (SILVA, 2010) nos Estados Unidos, aconteceu, exatamente, no período em que as elites americanas se organizavam para moldar a Educação de acordo com seus interesses. Para alcançar os resultados esperados – ajuste dos alunos à sociedade e preparados para a produção – e atingir a máxima eficiência, as escolas deveriam organizar suas práticas fundamentadas nos preceitos científicos de Frederick Taylor. Os objetivos da Educação eram explícitos e não precisavam passar por adequações ou questionamentos, posto que bastavam identificar quais eram as habilidades necessárias para a inserção no mercado de trabalho (SILVA, 2010). O currículo era um documento que continha orientações precisas de objetivos, conteúdos e métodos que deveriam ser seguidos a fim de alcançar os resultados desejados pelas classes dominantes.

Assim sendo, o currículo, na perspectiva tradicional, é um documento técnico de planejamento, execução e avaliação. Os conhecimentos clássicos, definitivamente, perdem sentido, já que não atendem às necessidades do indivíduo trabalhador. Outrossim, a educação pensada de forma tradicional, bem como a educação bancária de Paulo Freire, tem preocupação mnemônica, coercitiva e autoritária.

Já os estudos de John Dewey se mostravam mais atentos à questão da vivência da democracia do que com a economia propriamente dita. Seu livro *The child and the curriculum*, publicado em 1902, apresentava essa preocupação e também a necessidade e a importância de os interesses e de as experiências dos alunos serem levados em consideração nos momentos de planejamento. As práticas educacionais deveriam prover o desenvolvimento e o aperfeiçoamento científico.

Essas teorias, que aceitam facilmente as condições apresentadas pelas sociedades colaborando para a manutenção e reprodução do *status quo*, estudam a organização dos currículos e os aspectos técnicos que envolvem os conteúdos definidos para o ensino. Isto é, sua análise central se dá em torno das questões pedagógicas, como por exemplo, o ensino, a aprendizagem e a avaliação. De acordo

com Silva (2010), a elaboração dessas teorias ocorre em uma perspectiva tecnocrática, em que não há necessidade de entendimento do processo, apenas da sua realização e reprodução, destacando a suposta inutilidade dos currículos clássicos.

O professor tem, entre suas funções, o dever de garantir a obediência e o controle, alinhados com uma política de rendimento e padronização não apenas de conteúdos, mas de comportamentos (NEIRA; NUNES, 2009a). Valoriza-se a aula expositiva cuja figura central é o professor, sem preocupação com os alunos. Conforme Aranha (2006), a ênfase está na assimilação dos conhecimentos e na adequação de homens e mulheres a um modelo universal de ser humano. O conhecimento oferecido nas escolas é de ordem disciplinar, o que contribui para a formação da pessoa instruída, dócil e educada.

A escola, como instituição disciplinar, teve suas origens no final do século XVIII e início do século XIX. Com a migração das pessoas dos campos para as cidades por causa da Revolução Industrial, novas formas de controle social se mostraram necessárias, principalmente para atuar sobre as classes menos favorecidas, com a intenção de prepará-las para o trabalho nas fábricas (MONTEIRO, 2009). Para cumprir esse papel, a escola se apropriou de práticas disciplinares, tais como organização e vigilância dos espaços, a disciplinarização dos corpos e o controle do tempo. Atualmente, os processos disciplinares foram aprimorados, mas o objetivo permanece o mesmo: disciplinarização e controle sobre os corpos para subserviência e obediência às classes dominantes. Ainda,

apesar de muitas escolas não utilizarem essas práticas, outras formas de controle do corpo foram criadas para manter a disciplina e a ordem. O movimento [...] está restrito à Educação Física e ao recreio, transformando-se em mercadoria para barganha. Se os alunos se comportam bem, não atrapalham as aulas e fazem suas tarefas, podem participar das aulas de Educação Física e de atividades lúdicas na hora do recreio; caso contrário, são excluídos dessas práticas até se enquadrarem no modelo ideal de comportamento. (MONTEIRO, 2009, p. 131)

Por último, mas não menos significativa no panorama das teorias tradicionais está a concepção tecnicista do currículo, que tem como princípios a racionalidade, a exatidão, a eficiência e a produtividade, desvalorizando ainda mais o processo pedagógico. A prática do professor é orientada por técnicas e métodos previamente determinados, a comunicação com os alunos é essencialmente técnica, sem que haja qualquer tipo de reflexão ou discussão acerca dos conteúdos. A relação entre professor e aluno existe apenas para garantir a eficiência de um processo, burocrático,

em que o professor é refém das técnicas de ensino; e o aluno, o reproduzidor das respostas selecionadas e esperadas pela escola.

O conhecimento deve ser memorizado, decorado, e o método de ensino é autocrático, racional e verborrágico. Seus pressupostos teóricos são a filosofia positivista de Augusto Comte² e a psicologia americana behaviorista³ (ARANHA, 2006).

Assim como Tomaz Tadeu da Silva (2010), entendemos as teorias tradicionais do currículo como teorias de aceitação, pois buscam a manutenção e a reprodução dos aparelhos ideológicos de Estado, conseqüentemente, a manutenção de uma sociedade desigual.

3.2 Teorias críticas

Segundo Pacheco (2009), a partir da década de 1970 teve início uma mudança paradigmática na análise das questões que envolvem currículo e Educação, em função das abordagens humanistas que se fortaleceram e constituíram o referencial teórico do campo das teorias críticas. Essa mudança ficou conhecida como movimento de reconceptualização do currículo, e os pesquisadores envolvidos nesse movimento tinham como ponto comum um forte repúdio:

[...] a) ao caráter prescritivo e pretensamente apolítico dos estudos até então desenvolvidos; b) à ausência de uma perspectiva histórica, expressa no escasso diálogo entre as diversas gerações de investigadores; c) à excessiva preocupação em melhorar o trabalho desenvolvido nas escolas; d) à persistência de temas como objetivos escolares e planejamento; e e) à indefinição referente ao objeto de estudo do campo e às suas relações com outros campos. (MOREIRA, 2002a, p. 82)

Foi um movimento marcado pela negação da ideologia técnica e burocrática, dominante até então; e, contrariamente ao que observamos nas teorias tradicionais, houve uma divisão em função das abordagens escolhidas pelos diferentes autores críticos. Nessas teorias o currículo é perspectivado como um artefato político, definido por interesses concretos, escapando da aura de neutralidade (PACHECO, 2000).

² Filósofo e sociólogo francês (1798-1857) considerado o “criador” do Positivismo, corrente de pensamento que considerava o conhecimento científico, empiricamente testável, superior a outras formas de conhecimento (ARANHA, 2006).

³ Corrente da Psicologia que se baseia, exclusivamente, nos aspectos observáveis do comportamento. Investiga os processos internos, compreendidos a partir do comportamento expresso. Seus principais representantes foram Ivan Pavlov, John Watson e Burrhus Skinner (ARANHA, 2006).

Questionar e problematizar a escola, o currículo e suas produções são ações fundamentais para essas teorias e a consequente pedagogia que se constrói a partir desses pressupostos. O surgimento destas teorias nos tirou do lugar comum de análise das práticas educacionais, deslocando nosso olhar ingênuo para uma interpretação mais vigorosa das promessas de ascensão social e econômica feitas pela escola tecnocrática. Estas teorias discutem, essencialmente, as seguintes categorias: poder, ideologia, classe social, controle, capitalismo, conscientização, reprodução cultural e social, emancipação e libertação, movimentos de resistência.

As chamadas teorias críticas posicionaram-se contrariamente às teorias tradicionais, pois afirmam que nenhuma teoria pode ser neutra ou desinteressada (MALTA, 2013). As discussões avançavam em direção ao significado que a escola e suas práticas têm na vida dos alunos, superando a preocupação histórica com o rol de disciplinas e conteúdos. As análises ganharam centralidade nas questões ocultas do currículo.

Desde o início da década de 1960, uma série de transformações, movimentos sociais e mudanças geopolíticas ao redor do mundo (SILVA, 2010), dentre os quais a luta pelos direitos civis nos Estados Unidos, os movimentos contra a ditadura militar e a luta operária no Brasil, vinham preparando um terreno propício a questionamentos. Paralelo a isso surgiram na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos novas teorias do currículo comprometidas com o enfrentamento das práticas tradicionais que assolavam as escolas, em um caráter eminentemente reprodutor (NEIRA; NUNES, 2009a). A proposta dessas novas concepções era, segundo Silva (2010), a total inversão dos conceitos norteadores daquelas concepções, em que a figura central no processo educacional não é o professor ou o aluno, mas a formação humana, o processo de humanização.

As teorias críticas são, em essência, “[...] teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2010, p. 30), já que colocam em suspeição os pressupostos teóricos que subsidiam as teorias tradicionais. O autor ainda reforça as diferenças nestas teorias: as análises sociológicas, de cunho mais amplo, com foco nas propostas de transmissão de conhecimentos e as análises que centram seus esforços na (re)construção do currículo. Entre os nomes mais relevantes deste último grupo estavam Michael Young, Paulo Freire, Dermeval Saviani e, mais recentemente, Michael Apple, Henry Giroux e Peter McLaren.

Os estudos desta linha buscam revelar as relações entre currículo e estrutura social e reforçam a ideia de que a organização curricular não é democrática. Apontam a urgência da reformulação dos conteúdos e da maneira como a escola lida com eles, uma vez que a realidade em que as instituições escolares estão inseridas não é homogênea e impossibilita um novo olhar sobre as promessas de igualdade e ascensão social pela educação escolarizada. Os conteúdos de origem acadêmica são enxergados como carregados de preconceitos em relação às classes dominadas.

Concordamos com Arroyo (2013), quando ele afirma que o currículo é o espaço central da estruturação escolar e, por isso mesmo, o mais regulado, ressignificado e politizado. Entendemos, nesta perspectiva, que currículos são territórios de luta e resistência, já que têm se organizado para proteger os conhecimentos e os conteúdos considerados clássicos e legítimos e impedido a entrada daqueles advindos do senso comum, da realidade além da escola e considerados ilegítimos.

Não obstante, Michael Young em seu texto “Para que servem as escolas?” (2007), declara que na perspectiva do currículo há o “conhecimento poderoso”, especializado e que possibilita aos indivíduos novas e diferentes formas de ver e pensar o mundo. Isto posto, é necessário repensar a escola e suas estruturas pedagógicas. A redução da distância entre os conhecimentos considerados escolares e aqueles originários do cotidiano, apresentada como necessária para um currículo mais cognoscível e viável, pode ser responsável por “resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas [...] é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos” (YOUNG, 2007, p. 1301).

Um marco importante para esta teorização foi a *Escola de Frankfurt*, inaugurada em 22 de junho de 1924, formada por pensadores alemães, marxistas não ortodoxos, advindos de diferentes correntes teóricas. Seus pensadores se propunham a analisar criticamente a sociedade burguesa, abordando em suas produções assuntos como o autoritarismo, o processo de desumanização, o fascismo etc. A expressão *teoria crítica* se solidificou a partir da publicação do texto “Teoria tradicional e teoria crítica” de Max Horkheimer em 1937, em substituição à expressão *materialismo histórico*, utilizada por marxistas ortodoxos. Essa escolha indicava que a preocupação do grupo ia além das questões econômicas, contemplando diferentes aspectos de abordagem da realidade, como por exemplo, o político, o filosófico, o cultural entre outros.

Apesar de a literatura apontar suas produções iniciais na década de 1920, apenas em 1950 a expressão *Escola de Frankfurt* passou a ser utilizada, quando, ao final do regime nazista, o grupo regressou com sua sede para a Alemanha (NOBRE, 2003). Seus estudos versavam sobre problemas originados de um capitalismo tardio, tendo como posição central as produções críticas acerca de fenômenos sociais, principalmente sobre ciência e cultura (ALMEIDA; LUCAS, 2010). Tinham como premissa o pensamento marxista não ortodoxo, transcendendo o materialismo histórico e uma ciência preocupada com as transformações no e do mundo.

[...] é característica fundamental da Teoria Crítica (tanto em sentido amplo como em sentido restrito) ser permanentemente renovada e exercitada, não podendo ser fixada em um conjunto de teses imutáveis. O que significa dizer, igualmente, que tomar a obra de Marx como referência primeira da investigação não significa tomá-la como uma doutrina acabada, mas como um conjunto de problemas e de perguntas que cabe atualizar a cada vez [...]. (NOBRE, 2011, p. 23)

A ciência tinha que contribuir para o esclarecimento e a emancipação dos indivíduos, caracterizando o grupo pela prática de pesquisas sociais. A crítica pela crítica não tinha espaço em suas produções, e a ciência devia se vestir de reflexões para superar a concepção racional que anulava a consciência e a liberdade humanas, elementos essenciais à atuação crítica e autônoma (BRACHT, 1999). Entre seus membros, destacamos Marx Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Jürgen Habermas.

Entre as décadas de 1980 e 1990, período em que as classes trabalhadoras começaram a se articular em diferentes frentes de luta, tem início no Brasil um movimento curricular que tomava como referencial teórico o pensamento marxista e as produções da Nova Sociologia da Educação (NSE). Os conceitos de ideologia, cultura e poder se apresentavam como elementos fundamentais para os estudos do campo do currículo (MOREIRA; SILVA, 1994), tornando-o mais do que um simples apanhado de conteúdos, normas e técnicas de ensino (SAVIANI, 2011). Para os autores deste movimento, o currículo se apresentava como um documento em favor das classes populares para a formação do indivíduo crítico e emancipado. Michael Young, um dos sociólogos que iniciou a NSE, ponderava que as análises sobre currículo deveriam ser realizadas a partir da realidade social, histórica e econômica em que se situavam, pois apenas por esse caminho seria possível compreender as relações de controle e de poder presentes no campo do currículo (MENEZES;

SANTIAGO, 2014). Ademais, os vínculos entre escola, conhecimento e currículo foram explicitados nos estudos da NSE (MACEDO, 2012).

Os autores críticos, geralmente referenciados pelos escritos marxistas e preocupados com o que o currículo faz, nos ensinam que a escolha de um currículo sempre implica a sociedade e o indivíduo que se deseja formar e revela as relações de poder e desigualdade existentes. Para ser um caminho para a conscientização e a emancipação, a organização curricular precisa acontecer baseada na realidade vivida dos alunos e de mecanismos que relacionem a escola à comunidade. As teorias críticas pensadas a partir da Escola de Frankfurt apresentam possibilidades para este movimento, pois trazem em seu bojo a preocupação com as mudanças sociais e com o esclarecimento dos indivíduos como sujeitos de sua história. Fazer a transposição dessas reflexões para a prática da sala de aula não tem se mostrado uma tarefa fácil, pois as relações que se estabelecem na escola e nas salas de aula são a reprodução de diferentes relações sociais constituídas a partir do poder, do controle e da disciplina.

Viver na escola, sob o manto da igualdade de oportunidades e da ideologia da competitividade e meritocracia, experiências de diferenciação, discriminação e classificação, como consequência do diferente grau de dificuldade que tem para cada grupo social o acesso à cultura acadêmica, é a forma mais eficaz de socializar as novas gerações na desigualdade. Deste modo, inclusive os mais desfavorecidos aceitarão e assumirão a legitimidade das diferenças sociais e econômicas e a mera vigência formal das exigências democráticas da esfera política, assim como a relevância e utilidade da ideologia do individualismo, a concorrência e a falta de solidariedade. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GOMEZ, 2007, p. 21)

Romper com esses pilares da escola é um desafio que perdura desde o século passado, uma vez que a instituição escolar, da forma como a conhecemos, “[...] é um projeto deliberado de exclusão e dominação social que precisa ser derrotado [...]” (CORTELLA, 2009, p. 12). É pelo currículo que a escola transforma a ideologia das elites em um discurso hegemônico, que reverbera no cotidiano e legitima as relações de poder fora e dentro da escola. Esse processo não acontece de forma tranquila, ao contrário, se constrói no conflito e nas resistências dos oprimidos em um movimento para legitimar outros saberes e valores nas práticas curriculares.

No Brasil, podemos apontar a Pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani, e a Pedagogia do oprimido ou da libertação, de Paulo Freire, como as representantes mais importantes das teorias críticas. A primeira, explicitamente, em defesa da escola pública e orientada pelo marxismo, defende a superação do capitalismo e a construção de uma sociedade socialista, pois do ponto de vista marxista não há

solução para os problemas sem uma mudança de sistema. Esta pedagogia está interessada, principalmente, “[...] na acentuação da importância do domínio sólido por parte de professores e alunos dos conteúdos científicos do ensino como condição de participação efetiva do povo nas lutas sociais” (ANAYA; TEIXEIRA, 2014, p. 479).

Para Saviani (2011), a finalidade da escola é oferecer aos alunos os meios para alcançar o conhecimento em seus diferentes níveis, desde os cotidianos aos clássicos, entendidos como aquilo que é fundamental. O autor entende que os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem ser considerados no momento de elaboração curricular. É preciso identificar claramente quais são os conteúdos, historicamente elaborados, que devem estar presentes no currículo para que a educação seja, de fato, um instrumento de emancipação e não apenas resolução de situações práticas do cotidiano, que “[...] ficam na superfície do problema” (SAVIANI, 2010, p. 239). Ainda,

não estar alfabetizado é estar excluído da cultura letrada que é a forma própria da sociedade atual. [...] Em decorrência disso, todo um é subtraído aos analfabetos, representado seja por questões práticas [...] seja pelas formas estéticas traduzidas na literatura, teatro, cinema, pintura etc., seja pelos conteúdos cognitivos expressos nos conceitos científicos e filosóficos. (SAVIANI, 2010, p. 239-240)

A segunda, inicialmente referenciada pela dialética hegeliana, estava voltada para a conscientização e a superação da opressão, para a luta por melhores condições de existência (MENEZES; SANTIAGO, 2010). Freire se aproximava da ideia de um capitalismo mais justo e igualitário, afastando-se das posições do marxismo ortodoxo. Em sua *Pedagogia do oprimido*, o autor pensou uma escola pública, popular e democrática construída a partir de dois princípios fundamentais: participação e autonomia. Isso significa dizer que todos os sujeitos envolvidos com a escola têm direito de participar das tomadas de decisão, inclusive, daquelas que incidem no currículo. Acautelamos, como ressalta Saul (2011), que essa participação se dá em diferentes níveis e que cabe à escola potencializar essa participação. Contudo, a inexperiência democrática (FREIRE, 1967) “[...] resulta no fato de que a participação, ao contrário do que se poderia supor, não é algo dado” (PADILHA, 2003, p. 36).

A escola deve ser um local de reflexões e debate de ideias, em um processo de interação das diferentes práticas presentes no cotidiano escolar. A Educação deve ser um ato político para a transformação da sociedade e deve considerar o conhecimento popular como ponto de partida para as práticas emancipatórias e

libertadoras. Não negamos o conhecimento científico e nem sua importância para o processo de ensino e aprendizagem, ao contrário, acreditamos que o percurso pedagógico é constituído pelos diferentes saberes, com foco em uma prática pedagógica emancipatória e libertadora. É a partir dos conhecimentos cotidianos que se inicia a caminhada dos educandos em busca de diferentes saberes, entre eles os validados pelo universo acadêmico.

Assim, o pensamento freiriano sobre Educação se mostra mais atual do que nunca, pois, segundo Menezes e Santiago (2014), esse pensador dialoga com os princípios norteadores das teorias críticas na busca da emancipação e da humanização, além de construir suas bases no entendimento de que somos seres inconclusos em uma constante procura por *ser mais*, vocação ontológica do ser humano.

Segundo Silva (2010), mesmo sem ter como foco de suas produções o currículo, o pensamento de Paulo Freire possibilitou avanços neste campo, quando nos apresentou sua educação problematizadora. Essa prática só é possível porque “[...] o ato de conhecer é intencional e fruto da experiência vivenciada pela pessoa com o objeto em estudo” (NEIRA; NUNES, 2009a, p. 119). Sua teoria, claramente, entende que os bens culturais foram e continuam sendo negados às classes oprimidas.

A principal obra de Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, escrita em 1968, foi marcadamente influenciada pela filosofia marxista não ortodoxa e hegeliana. Ele apresenta ali uma análise crítica da sociedade capitalista (brasileira e latina) e suas práticas de opressão e dominação.

Na acepção freiriana, currículo envolve tudo o que acontece na escola e organiza as experiências e as reflexões que têm origem no cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo educativo. É a política, a teoria e a prática do cotidiano escolar. Entre essas ações docentes, compreendemos como destaque:

[...] o momento participativo de planejar e organizar as programações e práticas, pois, é aí que os interesses e as intencionalidades político-pedagógicas tornam-se coletivamente conscientes e explícitas, evidenciando os critérios adotados para a seleção dos conhecimentos sistematizados e as metodologias que promoverão o percurso que se pretende implementar no processo de ensino-aprendizagem. (SAUL; SILVA, 2012, p. 11)

Para Paulo Freire, mais do que ensinar diferentes conteúdos a escola precisa ensinar a pensar certo, que significa reconhecer-se como sujeito do processo histórico, de construção do conhecimento nascido além dos muros da escola. Cumpre

reconhecer a realidade vivida como o objeto de estudo da escola e como ponto de partida e chegada do processo de emancipação.

Pensar certo, no olhar de Paulo Freire, é desafiar a si mesmo e aos outros para atingir a compreensão, não apenas das situações da vida cotidiana, mas de si e dos outros. Não é transferir os conhecimentos, prática marcante das teorias tradicionais ou do que Freire chamou de educação bancária. Na construção desta prática é preciso que o currículo que está na escola seja mais do que apenas um receituário, um plano de ação sem alternativas. Nesse enfoque, o currículo deve se reinventar para permitir a sobrevivência da escola e ter como preceito a valorização dos saberes e dos conhecimentos do cotidiano das crianças, jovens e adultos. O currículo pensado de um jeito freiriano seleciona, com os educandos, os temas sociais relevantes e discute sobre as diferentes visões de mundo presentes na comunidade. É um currículo que oportuniza a superação da dissociação entre teoria e prática, possibilitando ao professor se reconhecer como agente político e refletir sobre suas ações e escolhas pedagógicas (ABENSUR, 2012).

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode “fazer política”, estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. (GADOTTI, 1979, p. 06, grifo do autor)

É por este caminho que a organização da pedagogia freiriana se dá nos três momentos: investigação temática, tematização e problematização. O ato de ensinar deve propor situações desafiadoras, em uma relação dialógica entre educador e educandos que clarifica os princípios necessários para a construção do conhecimento: respeito ao conhecimento do aluno, dialogicidade e construção coletiva de um conhecimento crítico e emancipatório.

A essencialidade da produção de Paulo Freire está na crença de que uma educação emancipatória é possível. Contudo, ele também aponta a enorme dificuldade em implementar sua *pedagogia do oprimido*, uma vez que a classe dominante não consegue se reconhecer como opressora e, muitas vezes, o oprimido também assim não se reconhece. Ao se verem nessas condições, as pessoas se aproximam do diálogo, reconhecido por Freire como um ato pedagógico, que possibilita aos indivíduos se tornarem autônomos, livres e emancipados.

É no diálogo crítico que nasce a educação democrática que Freire (2000) pregava e defendia como forma de emancipação para libertação: educação para liberdade (SIMÕES, 2011). Coadunamos ainda com o que pondera Silva (2010) quando afirma que esta escola democrática se constrói a partir de duas ideias muito fortes e presentes na *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2010): não há docência sem discência e ensinar não é transferir conhecimentos. A ideia freiriana de Educação não implicava simples mudanças nos conteúdos, mas uma quebra de paradigma sobre os conhecimentos. Em 1993, em uma entrevista a Nilcéa Lemos Pelandré, professora voluntária da Universidade Federal de Santa Catarina, Paulo Freire disse que “[...] a escola deveria preocupar-se com o que os alunos saberão depois dela e apesar dela” (PELANDRÉ, 2014, p. 16).

É importante destacar que, para Paulo Freire, o professor crítico e libertário não deve prescindir sua autoridade, mas deve cuidar para não ser autoritário ou, pelo contrário, totalmente *laissez-faire*. Deve ser radicalmente democrático, o que significa ser, ao mesmo tempo, responsável, diretivo e agir com respeito aos saberes dos alunos (AU, 2011). Na prática libertadora desses professores devem estar presentes os princípios da concepção freiriana: justiça social, democracia, politicidade, dialogicidade, utopia e ética. Concordamos com Fávero (2011), que não há contradições em sua obra, uma vez que os princípios citados anteriormente são recorrentes desde suas primeiras publicações.

Segundo Apple, Au e Gandin (2011), muitos professores ao redor do mundo se apropriaram das ideias de Paulo Freire nos mais variados contextos, causando confusão, certo desconforto e gerando críticas não apenas à pedagogia freiriana, mas ao autor também. Os autores deixam claro no texto que muitas destas críticas foram elaboradas com pouco rigor acadêmico, caracterizando-se como simples ataques aos pensamentos de Paulo Freire, enquanto outras – como *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*, de Vanilda Paiva (1980), especialmente o último capítulo “Conscientização e Populismo” – representaram análises mais criteriosas de pontos significativos da obra do autor.

A ideia central da autora supracitada é apresentar as aproximações entre a teoria freiriana (chamada no livro de método) e a ideologia nacionalista-desenvolvimentista, por meio da análise meritória de sua obra entre os anos de 1958 e 1964. No período em questão, para Paulo Freire “[...] a conquista da criticidade não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não

significava a busca da ‘consciência de classe’ para os subalternos” (SCOCUGLIA, 1999, p. 47-48, grifos do autor). Paiva (1980) vai além desta afirmação, pois entende que as ideias freirianas apresentavam um encaminhamento altamente diretivo, incompatível com o imaginário de que ele era um autor não diretivo e não autoritário. A autora também estabelece relações entre a Campanha Nacional de Alfabetização, do governo de João Goulart, elaborada a partir da pedagogia freiriana, com ações populistas. Segundo Paiva (2017), o objetivo era alfabetizar e politizar o mais rápido possível o maior número de pessoas, já que os analfabetos eram proibidos por lei de votar e representavam a maioria da população. O que se buscava, de acordo com a autora, era ampliar as bases eleitorais do governo. Assim, o que se pretendia, com efeito, era viabilizar por meio de plebiscitos, as reformas de base, entre elas a reforma agrária.

No entanto, na obra *Medo e Ousadia* (1986), escrita com Ira Shor, Freire assume a relevância da diretividade na prática pedagógica: “[...] não é uma posição de comando [...], mas uma postura para dirigir um estudo sério sobre algum objeto, pelo qual os alunos reflitam [...]” (p. 104). Concordamos com Scocuglia (1999) e entendemos que as ideias e a práxis freirianas serviram muito mais às classes marginalizadas por uma educação cidadã e pelo direito à participação e à representatividade, do que aos movimentos populistas.

Se a proposta pedagógica de Freire continha equívocos e sua postura política convivia com o populismo, defendendo o nacional-desenvolvimentismo, o concreto é que sua prisão e o seu exílio forçado por mais de quinze anos evidenciaram um "poder" político veiculado pelas práticas educativas ligadas às raízes e aos conhecimentos populares. (SCOCUGLIA, 1999, p. 50, grifo do autor)

Na década de 1990, a teoria freiriana, ao priorizar os momentos de reflexão sobre as práticas, inspirou novas formas de trabalho com os conteúdos da área de Educação Física. Mas, essencialmente, as modalidades esportivas ou o ensino de habilidades motoras se mantiveram (NEIRA; NUNES, 2009a). Essa é uma crítica contundente dos autores em relação ao pensamento freiriano nas práticas da Educação Física, já que não contribuiu para uma análise mais aprofundada sobre os conteúdos, e a reflexão proposta não discute “[...] as condições sociais de produção daquelas práticas corporais, mantendo-as como conhecimento verdadeiro a ser ensinado nas aulas de Educação Física” (p. 122).

No campo da Educação Física, o livro *Metodologia do Ensino da Educação Física*, (SOARES et al., 2002), fortemente influenciado pela Pedagogia histórico-

crítica de Saviani, é tido pelos professores da área como a mais importante referência das teorias críticas. Nessa obra, o grupo conhecido como Coletivo de Autores valoriza, por meio da reflexão e da compreensão do cotidiano e suas relações com as práticas corporais, a contextualização histórica e crítica das manifestações da cultura corporal, em uma tentativa de superar o caráter fundamentalmente prático das aulas de Educação Física. Outro autor crítico da Educação Física é Elenor Kunz, cuja obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, publicada em 1994, tem como referencial a Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e, como proposta, transcender a análise marxista do Coletivo de Autores.

3.3 Teorias Pós-críticas

Apesar de a teorização pós-crítica do currículo se apropriar de discussões e reflexões propostas pelos teóricos críticos, ela se aprofunda em outros marcadores sociais que, aparentemente, ficaram de fora da análise crítica do currículo, tais como: etnia, gênero, identidade, cultura popular, diferença, alteridade, significação e discurso, sexualidade e subjetividade. São questões presentes no interior das diferentes classes e que não se resolvem apenas pela redistribuição da renda, por uma reorganização social e econômica (NEIRA; NUNES, 2009a). O currículo pós-crítico é, por essência, transgressor e subversivo, pois não aceita as explicações universais, completas e/ou plenas; não se interessa pelas formas certas e/ou adequadas de ensinar e avaliar das teorias do currículo apresentadas anteriormente. De acordo com Paraíso (2004, p. 284), as teorias pós-críticas estão em constante movimento “[...] e podem estar fazendo outros contornos e atribuindo outros sentidos às questões educacionais brasileiras”.

As teorias pós-críticas questionam não apenas o currículo, mas os sujeitos, o conhecimento, a formação identitária, as relações de poder e os textos educacionais. Segundo Corazza (1997), as promessas das teorias críticas, tais como autonomia, emancipação, justiça social, ganharam uma nova tinta, uma nova roupagem com o currículo pós-crítico, com uma educação pautada na diferença, no dissenso. Paraíso (2004, p. 293) entende que algumas questões são norteadoras dos estudos pós-críticos: “[...] por que essas formas em vez de outras?; por que esses saberes em vez de outros?; por que essas práticas em vez de outras?”. Nesses questionamentos está a força e a relevância das teorias pós-críticas, uma vez que nos incita a pensar, criar

e discutir de diferentes formas o currículo e seus sentidos.

Corazza (1997) também indica que o poder centralizado no Estado, segundo a teorização crítica, se espalha pelos diferentes níveis e grupos sociais. De acordo com Silva (2010), as teorias críticas e as pós-críticas devem se combinar para que possamos compreender mais adequadamente as relações de poder e dominação para além do campo econômico, englobando as questões apontadas anteriormente para uma análise mais criteriosa dos conceitos de progresso, autonomia e emancipação dos sujeitos.

[...] um pós-curriculo situa-se à esquerda, nunca à direita, nem ao centro. Por isso, está sempre comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos os homens, mulheres e crianças. Repudia as políticas sociais e educacionais dos governos neoliberais do mundo, que [...] privatizam e mercantilizam a educação. (LOPES; MACEDO, 2010, p. 104)

A teorização pós-crítica valoriza as diferenças e inclui novas temáticas na discussão sobre escola, sociedade, poder e identidade social (NEIRA; NUNES, 2009a). Os autores ainda chamam a atenção para a interpretação do prefixo pós, utilizado, principalmente, para definir a sociedade contemporânea: pós-moderna. No entanto, é preciso salientar que, em relação às teorias do currículo, o prefixo não apresenta sentido de tempo ou de oposição à teorização crítica, mas de aprofundamento nas análises curriculares. Nesse sentido, Neira (2011c, p. 196-197), em consonância com Silva (2010), compreende o currículo como um território em disputa e que “[...] ao promover o contato com determinados textos culturais [...] além de viabilizar o acesso e uma gradativa compreensão dos conhecimentos veiculados, influencia as formas de interpretar o mundo [...]”.

Esse aprofundamento na compreensão do currículo implica uma narrativa a partir de grupos minoritários, reconhecendo a importância das teorias críticas, mas indicando que existem outros conhecimentos para interpretar a realidade. As duas teorizações promovem o que Silva (2010) chamou de “deslocamento dos questionamentos” em relação ao currículo. Não basta perguntar e saber o que é ensinado, mas por que. A preocupação com as questões de organização e método presentes no currículo dão lugar às reflexões sobre ideologia e poder. Ao preconizarem o currículo como um dispositivo político, de poder, “[...] disciplinador e padronizador de processos educativos, produtor de subjetividades [...]” (PIZZI; LIMA, 2012, p. 164), as teorias pós-críticas reconduzem o caráter político da Educação.

Óbvio está que esse movimento não é estático e, por isso, é importante que tenhamos em mente algumas perguntas apresentadas por Silva (2010, p. 16) e que orientam nossas reflexões: “Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?”. No sentido de vislumbrar de forma mais explícita os conceitos norteadores das diferentes teorias, elaboramos o Quadro 01:

Quadro 1. Conceitos centrais das Teorias do Currículo

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino como atividade burocrática, centrada nos aspectos técnicos. Teorias neutras, científicas e objetivas.	Centralidade nas relações de poder, classe social e ideologia. Educação escolar como processo de emancipação.	Críticas ao projeto moderno de sociedade e inclusão de outras discussões além das relações de classe social, poder e ideologia.

Fonte: elaborado pela autora, adaptado da obra *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (SILVA, 2010)

Apesar de o autor decretar que, com o advento do pós-modernismo, aconteceu o fim das teorias críticas, defendemos a necessidade urgente de superar a dicotomia entre teorias críticas e teorias pós-críticas. Henry Giroux, Peter McLaren e Paulo Freire, em seus escritos, tornaram nebulosa a identificação das fronteiras entre as teorias críticas e pós-críticas. E, é justamente o diálogo que emerge destes limites que entendemos como necessário e urgente. No livro *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*, publicado pela primeira vez em 1992, as questões centrais do pensamento de Paulo ganharam uma tinta das teorias pós-críticas, quando nos alertam que é imprescindível que as minorias não se reconheçam como tal. Aproximando-se das discussões de gênero, etnia e cultura, o cerne das teorias pós-críticas, Paulo Freire relatou um episódio vivido na cidade de Chicago, em um seminário no ano de 1973. Na condição de participante, falou a uma plateia composta por lideranças de diferentes grupos acerca da importância de união entre eles: “[...] estou convencido de que quanto mais as chamadas minorias se assumam como tais e se fechem umas às outras, tanto melhor dorme a única e real minoria, a classe dominante” (FREIRE, 2015, p. 211). Nesse mesmo seminário, o autor reforçou a necessidade de uma luta coletiva para mudar esta condição. Era preciso que as minorias representadas pelos grupos presentes reconhecessem:

[...] que, no fundo, elas são a maioria. O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a *unidade na diversidade* fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical. (FREIRE, 2015, p. 212, grifo do autor)

A educação escolarizada sempre foi, e ainda é, objeto de disputa entre os diferentes setores (Governo, Igreja etc.), pois assegura a continuidade da sociedade da forma como a conhecemos, uma vez que reproduz suas estruturas e produz significados (GIROUX; McLAREN, 2004). Assim, é interessante notarmos que a tão aclamada autonomia da escola, na verdade está atrelada a interesses desses grupos sociais representados no currículo.

A Educação Física não está alheia a esse embate, pois, como componente curricular, se responsabilizou pela transmissão de conhecimentos e pelo controle dos corpos (MONTEIRO, 2009). Ao longo dos tempos, várias foram as concepções que nortearam a atuação do professor de Educação Física: práticas higienistas, militarizadas, esportivistas, voltadas para a saúde e aptidão física e, num recorte mais contemporâneo, um currículo com vistas à valorização da cultura corporal advinda do cotidiano dos alunos.

Segundo Neira e Nunes (2009a), a teorização pós-crítica se apropria do pensamento crítico, mas busca outras explicações para a realidade além de suas fronteiras, sem ser prescritiva.

Dentre as teorias pós-críticas do currículo, encontramos os Estudos Culturais, os Estudos Pós-Modernistas e Pós-Estruturalistas, o Multiculturalismo Crítico entre outras. Esses estudos evidenciam em suas análises, realidades até então pouco evidentes, tais como: gênero, orientação sexual, questões culturais, questões feministas, de identidade e subjetividade, colonialismo e pós-colonialismo etc.

3.4 Os Estudos Culturais

Dentre as diferentes propostas das teorias pós-críticas, os Estudos Culturais se caracterizam por um campo de estudo de enfrentamento da chamada cultura erudita, de luta entre a alta cultura e a cultura de massa, considerada sinônimo de desordem, caos, de anarquia proveniente das classes trabalhadoras (LOPES; MACEDO, 2010). Segundo Johnson (2000, p. 19-20), também podemos entender os Estudos Culturais “[...] como uma tradição intelectual e política; ou em suas relações

com as disciplinas acadêmicas; ou em termos de paradigmas teóricos; ou, ainda, por seus objetos característicos de estudos”, ou ainda, como “[...] um campo de estudos onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea” (ESCOSTEGUY, 2000, p. 137).

A partir das produções de Giroux (1992) e McLaren (1997), o campo dos Estudos Culturais tem sua centralidade de análise na cultura, entendida como um conjunto de ideologias, valores e práticas em que diferentes grupos e indivíduos buscam definir suas histórias de vida pela validação de determinados conhecimentos em detrimento de outros. Atualmente, é um fenômeno internacional e contribui para os estudos sobre currículo sob outra perspectiva, uma vez que representam “[...] um afastamento enorme em relação às narrativas mestras eurocêntricas, ao conhecimento disciplinar, à alta cultura, ao cientificismo e a outros legados inspirados pela diversificada herança do modernismo” (GIROUX, 1995, p. 89).

Os Estudos Culturais têm a intenção de desvelar a produção cultural da sociedade, a partir de quaisquer referenciais teóricos que se mostrarem necessários, inclusive, o senso comum. Posicionam-se abertamente a favor dos indivíduos marginalizados nas relações de poder (NUNES, 2011) e afirmam, vigorosamente, que o papel do professor deve ser de mediador do processo de ensino (GIROUX, 1995), legitimando as ações em sala de aula, tal qual propõe Paulo Freire (2016) ao nos ensinar que, em uma educação libertadora, o professor deve estar sempre ao lado dos excluídos e marginalizados, para não incorrer no risco de uma educação bancária. Nunes (2011) assevera ainda que a preocupação dos Estudos Culturais “[...] é com o funcionamento dos sistemas de relações sociais marcados por relações de poder” (p. 33). O fio condutor de suas pesquisas são as relações estabelecidas entre a cultura, a sociedade contemporânea e as mudanças sociais, em um formato neomarxista que não se preocupa apenas com o conflito entre as diferentes classes sociais.

Segundo Escosteguy (1998), a origem dos Estudos Culturais como campo de teorização data do ano de 1964 com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos na Universidade (CECCU) de Birmingham (Inglaterra). Seus escritos devem ser interpretados tanto do ponto de vista político, pois propõem um novo projeto político de transformação social, quanto teórico, em que a interdisciplinaridade se apresenta como o referencial dos estudos. Essas duas dimensões devem estar em constante diálogo, possibilitando pontos de vistas diferentes e novas formas de fazer pesquisa (NUNES, 2011).

As duas obras consideradas marcos deste campo são: *Uses of literacy*, de Richard Hoggart (1957) e *Cultura and society*, de Raymond Williams (1958). Os primeiros autores do campo dos Estudos Culturais eram operários que tiveram acesso à universidade, para quem a relação de controle exercida pela cultura erudita sobre a cultura das massas era uma tentativa de domínio político entre as classes sociais, caracterizando uma profunda incompatibilidade entre cultura e democracia (SILVA, 2010).

Neste campo de estudo, a cultura é destituída de seu papel central, de privilégio de poucos e ganha os contornos da pluralidade, na constituição da identidade cultural de diferentes grupos, das relações sociais, políticas e econômicas. Para os Estudos Culturais, cultura é “[...] um terreno contestado [...] espaço de construção de sentidos [...] disseminados a partir da produção e divulgação de artefatos culturais [...]” (BRASIL et al., 2016, p. 48). Destarte, o conceito de cultura ultrapassa o limite da erudição, do conhecimento das elites e contempla o conhecimento que é popular, que agrada as multidões, fazendo surgir o conceito de cultura das massas, enfatizando seu significado político (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003).

Até o final dos anos 1970 aproximadamente, as produções do CECCU foram fortemente influenciadas pela obra de Marx e Gramsci. No começo dos anos 1980, deu-se o início da internacionalização dos Estudos Culturais sob a influência do pós-estruturalismo das obras de Michel Foucault, Michel de Certeau, Pierre Bordieu etc., quando as categorias de análise, lutas e resistência, começaram a perder força (ESCOSTEGUY, 1998). A partir desta nova organização, superando o modelo inicial neomarxista, os Estudos Culturais avançaram além das preocupações com a cultura de classe, incorporando ao campo de análises as questões de gênero, de raça, de sexualidade e, nos anos 1990, as análises sobre a globalização, migrações e a influência da cultura no processo identitário, transformando-se “[...] em uma forma de intervenção política que expõe os mecanismos de subordinação, controle e exclusão que produzem efeitos indesejados na sociedade” (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 11). Foi também nos anos 1990 que estudiosos da América Latina tomaram contato com as produções dos Estudos Culturais, principalmente no ambiente acadêmico.

No que diz respeito ao currículo escolar, os Estudos Culturais nos possibilitam um novo olhar, uma nova interpretação que vai ao encontro do que pensa Arroyo (2013): um território em disputa, em que diferentes grupos lutam por hegemonia. Um espaço de novas significações e identidades em que não há fronteiras entre a cultura

erudita e a cultura popular, legitimando todos os conhecimentos, desde o acadêmico até aquele advindo do cotidiano fora da escola (GRAMORELLI, 2014). Em Neira (2011a), o currículo, além de ser um território em disputa, é apresentado como um conjunto de conhecimentos e saberes selecionados por alguém, ou por um grupo, e que atende às necessidades de determinados setores da sociedade. Essa forma de interpretar o currículo se aproxima do entendimento que Paulo Freire (1997) tinha a respeito destes documentos: currículo como política, teoria e prática, abrangendo não apenas o que deveria ser feito na escola, mas, também fora dela.

Ao mesmo tempo, “[...] o currículo enfrenta resistências, transgressões e ressignificações” (NEIRA, 2011a, p. 11) em suas tramas para uma sociedade plural e democrática, pois o alunado agora é outro, formado por pessoas historicamente excluídas do processo escolar. Esses estudantes têm diferentes origens sociais, culturais, outros interesses que muitas vezes não são contemplados nas escolas, o que os leva a reivindicar representatividade no currículo da escola e nos diferentes setores da sociedade. Segundo Silva (2000, p. 97), o encontro com o outro, com o diferente é um problema social e também pedagógico, demanda a reflexão sobre questões de identidade e de diferença. “O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”.

Um currículo pensado na perspectiva dos Estudos Culturais nunca é neutro ou imparcial. Sempre se manifesta a favor dos grupos desprivilegiados, na construção de uma sociedade democrática e justa. De acordo com Neira e Nunes (2009a), três são os pressupostos que orientam os Estudos Culturais: um projeto político, uma inserção pós-moderna e uma perspectiva interdisciplinar. As análises centrais se voltam para a cultura e sua diversidade, colocando em evidência a contradição histórica entre a cultura da elite (erudita) e a cultura dos alunos (popular) e valorizando igualmente os diferentes conhecimentos:

Uma vantagem de uma concepção de currículo inspirada nos Estudos Culturais é que as diversas formas de conhecimento são, de certa forma, equiparadas. Assim como não há uma separação estrita entre, de um lado, Ciências Naturais e, de outro, Ciências Sociais e Artes, também não há uma separação rígida entre o conhecimento tradicionalmente considerado como escolar e o conhecimento cotidiano das pessoas envolvidas no currículo. (SILVA, 2010, p.136)

O campo dos Estudos Culturais traz para o currículo a discussão acerca das identidades culturais, principalmente aquelas marginalizadas e/ou excluídas pela

cultura dominante e aponta para novas perspectivas teóricas dos conceitos de diferença e diversidade cultural. Os estudos deste campo buscam se conectar com problemas sociais reais, preocupando-se com a vida cotidiana dos sujeitos, ampliando nossa compreensão das questões pedagógicas e evidenciando a presença ou ausência de determinadas culturas nas políticas curriculares contemporâneas.

Por muito tempo a sociedade moldou as identidades dos indivíduos a partir de um padrão esperado de comportamento que atendesse aos anseios de controle e às necessidades de produção da elite dominante. No entanto, vivemos o que Bauman (2001) chamou de *modernidade líquida*, ou seja, um processo de desregulamentação política, social e econômica, uma diferença entre os indivíduos e um processo identitário mais democrático. Essas características se apresentam como desafios à escola contemporânea para a transformação da realidade social brasileira. Candau (2008) afirma que é preciso reinventar a escola para enfrentar a problemática estabelecida em função dos diferentes contextos culturais, uma vez que as práticas curriculares são, essencialmente, homogeneizadoras. Nesse sentido, o desafio se dá na luta por práticas multiculturais críticas em que a discussão sobre as diferenças se mostre cada vez mais presente.

Se a cultura escolar é, em geral, construída marcada pela homogeneização e por um caráter monocultural, inviabilizamos as diferenças, tendemos a apagá-las, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da ação educativa. Está no “chão”, na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. (CANDAU, 2008, p. 25, grifo da autora)

Em vista disso, as instituições escolares precisam se aproximar e incorporar às suas práticas cotidianas os conceitos de identidade e diferença. Especialmente o currículo, entendido por Macedo (2009) como uma das instituições de produção de identidades e diferenças, que busca normalizar comportamentos e, como entende Neira (2011b, p. 35), ser uma “[...] importante estratégia de política cultural”. Reconhecer a diferença na constituição dos sujeitos não é suficiente para garantir a diversidade cultural em sala de aula, é preciso questionar, combater e desconstruir os pré-conceitos apresentados como verdades, a dicotomia entre o que é normal e o que é diferente.

Os Estudos Culturais propõem, por meio da reflexão e da valorização dos diferentes conhecimentos, a análise dos currículos a partir da perspectiva do sujeito que o processo educacional deseja formar, principalmente aquele excluído do cotidiano escolar. Advogam em favor de práticas de desconstrução das injustiças

sociais e dos preconceitos, quaisquer que sejam. “Praticar estudos culturais [...] é, antes de tudo, questionar as manifestações dominantes, suas formas de exclusão e fixação e validar as demais produções culturais disponíveis na sociedade” (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 11), possibilitando a afirmação e a legitimação das diferentes culturas nas escolas.

Com as mudanças da sociedade contemporânea e a chegada dos diferentes grupos (antes excluídos) à escola, é determinante que os currículos desenvolvidos envolvam essas pessoas, suas práticas culturais e identidades, em um movimento de legitimação identitária dos grupos sociais que atenda as demandas da sociedade. Os conceitos de justiça social, democracia, descolonização do currículo e equidade ganharam força com os Estudos Culturais, de forma a garantir que não apenas as práticas e os conhecimentos hegemônicos estejam presentes nas escolas, mas também as manifestações das classes que vivem às margens da sociedade, como forma de contestação das inúmeras relações de poder e dominação construídas historicamente.

Cada currículo proposto ao longo da história da Educação Física no Brasil reproduziu os interesses das classes dominantes, servindo como aparelhos ideológicos constituídos por diferentes campos epistemológicos. O acesso a certos conhecimentos, a determinadas manifestações corporais influencia a maneira como os alunos se posicionam em relação às coisas, às situações vividas e ao mundo. Ao apresentar certos textos culturais em detrimento de outros, entre eles as práticas corporais, o currículo forja as diferentes identidades, bem como a validação e a desqualificação das manifestações corporais e seus praticantes.

Compartilhamos do pensamento de Neira e Nunes (2008; 2009a) e de Silva (2010), ao tratarmos as propostas de intervenção nessa área, conhecidas como tendências ou abordagens pedagógicas, (DARIDO; RANGEL, 2005) como currículos que, fundamentados em diferentes epistemologias, selecionam os conhecimentos: o que e como será ensinado e quais as formas de avaliação.

3.5 Educação Física e Currículo

Como instituição social, a escola se mostra como uma área de discussão e intervenção sobre os acontecimentos nas diferentes esferas sociais, consolidando sua posição de local de resistência e luta, como um direito para todos. A escola, tal como

a conhecemos hoje, é um produto humano, “[...] resultado de uma evolução conflitiva [...] produto provisório de uma longa cadeia de conflitos ideológicos [...]” (MESQUITA; CARNEIRO; AFONSO, 2017, p. 168). No entanto, as práticas curriculares nela desenvolvidas são fragmentadas e pouco significativas no processo de transformação e mudança social almejado.

No ano de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996), a Educação Física passou de atividade curricular à componente curricular obrigatório. Alinhado ao projeto político-pedagógico das escolas, solicita dos professores atuantes na Educação Básica que repensem sua prática pedagógica, atendendo às transformações sociais, ao processo de globalização (NUNES; RÚBIO, 2008) e dialogando com eles. O contexto histórico em que a escola e o componente curricular Educação Física se desenvolveram, foi marcado pela reprodução das desigualdades sociais e econômicas. Destarte, a Educação Física em seu papel de componente curricular deve propor mudanças em suas práticas curriculares e pedagógicas subsidiadas por um PPP propositivo e alinhado com os cenários sociais contemporâneos, o que possibilita à escola e à Educação Física serem o espaço do debate, do diálogo e da reflexão coletiva (VEIGA, 2011). Ainda, legitimar a Educação Física como componente curricular passa, obrigatoriamente, por refletir com os alunos sobre o que é específico da área: as diversas manifestações da cultura corporal e suas relações com a sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, diferentes concepções epistemológicas têm travado uma batalha para servir de base da teorização curricular da Educação Física contemporânea. De acordo com Neira (2011b), essa disputa tem início já nos cursos de formação de professores, em que há um predomínio de disciplinas de base biológica. Segundo Nunes (2011b), isso contribui para a confusão no percurso formativo dos professores de Educação Física, bem como para uma visão equivocada acerca dessa disciplina escolar. Como exemplos dessas proposições, podemos citar o currículo desenvolvimentista, o psicomotor e os currículos críticos (emancipatório e superador) que apresentam diferentes visões de mundo e ser humano a partir de perspectivas teóricas e filosóficas diferentes. E essas ideias reverberam nos cursos de formação docente, nas práticas pedagógicas dos professores e nos currículos da Educação Física escolar.

Historicamente, o currículo da Educação Física esteve orientado pelo viés biológico, na perspectiva da aptidão física. As aulas se restringiam ao *que fazer*, voltadas às práticas das modalidades esportivas e à promoção da saúde, orientando os conhecimentos considerados válidos, legitimando as práticas pedagógicas e os conhecimentos e valores desejados pela escola (NUNES; RÚBIO, 2008).

O cenário atual, repleto de contradições quanto à identidade da área, começou a se desenhar na década de 1980, marcada pelas discussões políticas a respeito do caráter pedagógico da Educação Física escolar, de sua legitimidade e de sua relação com os mecanismos neoliberais presentes nas escolas. Uma reviravolta epistemológica se mostrava urgente. Era necessária a aproximação com as Ciências Humanas e as Ciências Sociais. No entanto, Ferraz e Correia (2012) nos alertam para a difícil transposição das reflexões sobre currículo para a efetiva atuação dos professores, pois os discursos produzidos não conseguiram, efetivamente, se incorporar à prática pedagógica, além de não existirem programas de formação inicial e continuada de professores, inclusive de Educação Física, adequados às demandas contemporâneas da Educação.

Monteiro (2009) chama a atenção para a forma como a escola e a educação incorporam os valores econômicos e políticos da sociedade, pensados a partir de diferentes grupos sociais e de diferentes ideologias vigentes em cada período histórico, como verdades absolutas e inquestionáveis. Como um possível caminho para o enfrentamento e a resolução desse tipo de inquietação, Ferraz e Correia (2012) apontam que a reorientação curricular deve acontecer a partir da escola, local de produção de conhecimentos e de saberes docentes.

Em uma gestão democrática e dialógica, as decisões que reverberem no campo curricular e na formação dos estudantes devem ser conduzidas por um coletivo composto por representantes dos grupos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem: professores, coordenação pedagógica, direção, alunos e pais. Para Paro (2013), a escola organiza suas ações a partir de um currículo unicamente informativo, ignorando o aspecto ético da formação dos educandos e desprezando sua função de educar para a democracia. Assim, a elaboração do currículo escolar deve acontecer de forma participativa e democrática, considerando as características do entorno e das pessoas envolvidas, podendo atribuir às práticas pedagógicas um caráter tradicional, conservador ou progressista.

A Educação Física, como componente curricular, passa por denúncias e questionamentos acerca de seu papel social e dos contributos à formação do indivíduo, para além do ensino das habilidades esportivas (MORSCHBACHER; MARQUES, 2013), refletindo sobre como modificar a prática pedagógica. Tais denúncias atribuem um caráter alienante às práticas da Educação Física (SOARES, 1996) e remontam à década de 1980, um período em que a politização do debate na área se mostrou bastante fértil. Entretanto, apesar do entusiasmo das produções, especialmente daquelas com caráter crítico, as mudanças foram pouco significativas nas práticas dos professores que atuam na escola. Tal fato reforça a distância entre o que se produz nas universidades e aquilo que, efetivamente, chega às escolas.

As denúncias que ainda hoje consternam professores de Educação Física remetem à reprodução do *status quo* social, privilegiando determinadas práticas corporais – “rola bola” ou ainda o ensino descontextualizado das modalidades esportivas – em detrimento de outras. Como exemplo dessa situação, podemos citar a preferência pelas modalidades esportivas clássicas, aproximando-se com o que foi aprendido durante a formação inicial, com o currículo esportivista da área ou ainda com uma despreocupação com os aspectos pedagógicos essenciais à atuação docente (ROSÁRIO; DARIDO, 2005). Além disso, de acordo com os autores, os conteúdos selecionados são apresentados superficialmente, possibilitando aos alunos inúmeras vivências motoras, mas priorizando os conteúdos procedimentais (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009b), percorrendo um caminho contrário aos estudos mais contemporâneos sobre currículo e prática pedagógica.

A Pedagogia libertadora, de Paulo Freire e a Pedagogia histórico-crítica, de Dermeval Saviani ressurgem nas discussões sobre uma Educação Física renovadora e se transformam nas principais referências para os currículos críticos da área (MELLO, 2009). As proposições curriculares que emergem baseadas na teorização crítica apresentam como objeto de estudo a atuação do professor de Educação Física na Educação Básica, o que contribui para novas ideias e concepções e, por vezes, novos métodos de ensino para a área.

De acordo com Nunes e Rúbio (2008), alguns acontecimentos colaboraram para o que conhecemos como *crise de identidade ou crise epistemológica* da Educação Física. Como exemplos, podemos citar a elaboração de pesquisas sobre desenvolvimento motor, o surgimento das Ciências do Esporte e a aproximação do componente com as Ciências Humanas questionando, essencialmente, sua função

social, pois desenvolver a aptidão física e selecionar talentos esportivos já não podiam mais ser os objetivos da Educação Física escolar.

Caparroz (1997), Bracht (1999) e Soares e colaboradores (2002) reforçam o fato de que a Educação Física tem um corpo de conhecimento a ser ensinado e aprendido nas escolas e que, além dos aspectos biológicos (clássicos da área), deve considerar em seu planejamento os aspectos humanos e sociais. No entanto, ainda hoje, é possível encontrar práticas pedagógicas orientadas na perspectiva da aptidão física e da promoção da saúde e das modalidades esportivas clássicas (basquetebol, voleibol, futebol e handebol) como conteúdo hegemônico das aulas. A este panorama ainda presente nas escolas, Neira (2016a, p. 82) chamou de “[...] visão unívoca da cultura corporal hegemônica”.

As teorias curriculares também marcam presença no campo da Educação Física, buscando orientar os currículos da área conforme os ditames dos seus referenciais. As teorias para a Educação Física não surgem de forma efêmera, ao contrário, em determinados períodos, as proposições curriculares para a área surgem praticamente juntas, aproveitando-se do referencial teórico disponibilizado pelos estudos do currículo e por diferentes áreas do conhecimento. Para Martineli e Mileski (2017, p. 02), esse movimento renovador da Educação Física desencadeou “[...] a necessidade de compreender os determinantes sociais, políticos e econômicos que estão na gênese e nos desdobramentos da história da Educação Física na contemporaneidade”.

As teorias tradicionais encontram representatividade nos currículos higienista (domesticação do corpo e aptidão física), militarista (formação do indivíduo forte para a defesa da pátria), esportivista (reprodução do esporte de alto rendimento), psicomotor e desenvolvimentista. Já as teorias críticas, segundo Bracht (1999), reverberam no currículo Crítico-Superador, proposto no ano de 1992 na obra *Metodologia do ensino da Educação Física* (SOARES et al., 2002); e no currículo Crítico-Emancipatório, apresentado em 1994 no livro *Transformação didático-pedagógica do esporte* (KUNZ, 2010). Essas formas de compreender o currículo da Educação Física

[...] devem propor procedimentos didático-metodológicos que possam propiciar um esclarecimento crítico sobre práticas corporais humanas, desvelando a lógica dialética (para a crítico-superadora) e o agir comunicativo (para a crítico-emancipatória) como competências para tanto. (NOGUEIRA, 2003, p. 181)

A partir da metade da década de 1990, as teorias pós-críticas ganharam força na discussão sobre o currículo da Educação Física, tendo como principais autores os professores Marcos Garcia Neira e Mário Luiz Ferrari Nunes. As questões a serem respondidas pelos currículos da Educação Física, no entanto, permanecem as mesmas: *O que ensinar? Como? Para quê?* As respostas a essas perguntas têm nuances epistemológicas, políticas e ideológicas e são fundamentais para a prática pedagógica comprometida com uma formação emancipatória e libertadora, o que, de certo modo, retoma o pensamento de Freire.

Com as reformas educacionais de 1968 e 1971, as aulas de Educação Física escolar se organizavam sob o viés do nacionalismo, tendo as modalidades esportivas como referências quase exclusivas das práticas corporais (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002). Estabeleceu-se o que Neira e Nunes (2008) denominaram de *currículo técnico-esportivo*, responsável por transmitir os valores da sociedade moderna: rendimento, eficiência e competitividade. As modalidades esportivas institucionalizadas atendiam, adequadamente, à demanda de controle e poder, já que padronizavam não apenas os conhecimentos, mas as atitudes dos sujeitos – professores e alunos – envolvidos no processo educativo (TABORDA DE OLIVEIRA, 2002).

O currículo psicomotor, também conhecido como Psicomotricidade, chegou ao Brasil no final década de 1970, proposto pelo francês Jean Le Boulch, divulgado inicialmente nas escolas especiais. Foi o primeiro movimento em oposição à organização clássica da Educação Física e propunha que o compromisso dos professores devia ser com o desenvolvimento psicomotor do aluno e com os processos de aprendizagem, para garantir a formação integral da criança. Contudo, foi alvo de fortes críticas, pois, ao pensar a Educação Física como instrumento dos demais componentes curriculares, não conferia à área a especificidade necessária já que desconsiderava as manifestações corporais como conhecimento a ser ensinado na escola. Isso ocorreu devido à formação médica de Le Boulch e ao trabalho voltado, inicialmente, às crianças com deficiência motora e, mais tarde, levado para a escola pelos professores de Educação Física, conhecedores da proposta.

Na década de 1980, chamada por Bracht (1999) de período renovador da Educação Física brasileira, os professores Go Tani, Eduardo Kokubun, Edison de Jesus Manoel e José Elias de Proença apresentaram o que hoje conhecemos como currículo desenvolvimentista. A proposta foi alicerçada nos conhecimentos produzidos pelas áreas da Aprendizagem Motora, do Desenvolvimento e do Controle Motor,

consideradas imprescindíveis para a compreensão das crianças nas diferentes fases de seu crescimento e nas produções de Gallahue, Ozmun e Rarick (TANI, 2008). Doravante a ideia central do currículo desenvolvimentista de que o movimento é o meio e o fim da Educação Física, os autores apresentaram uma proposta para organizar os conteúdos de ensino a partir do desenvolvimento motor dos alunos nas diferentes faixas etárias (NEIRA; NUNES, 2008). Inicialmente, tal modelo foi proposto para alunos com idade entre 4 e 14 anos, privilegiando a aprendizagem de habilidades a partir de uma classificação de capacidades básicas e específicas (DARIDO; RANGEL, 2005), garantindo uma estimulação adequada ao desenvolvimento motor.

Apesar de oferecerem aos professores subsídios para a organização das aulas e adequação das atividades às fases de desenvolvimento dos alunos, os currículos tradicionais da Educação Física, ao proporem as práticas dos gestos técnicos, dos exercícios para a aptidão física e do uso de sequências pedagógicas para organizar as aulas, atuam para a manutenção da estrutura de classes da sociedade e para a reprodução da desigualdade social na escola. Lembrando Bracht (1999, p. 81), “a linguagem corporal dominante é ‘ventríloqua’ dos interesses dominantes” e busca a homogeneização dos alunos e das práticas corporais. Aqueles que não se enquadram nas expectativas são considerados, incapazes, inaptos etc. Em suma, são os diferentes.

Essas propostas da Educação Física, construídas sob o manto da escola moderna e de uma homogeneidade epistemológica (ALMEIDA, 2006), não atendem à função social da instituição: formar o indivíduo crítico e autônomo, capaz de intervir na sociedade e lutar por justiça social. Segundo Neira (2011c, p. 198), estes “[...] currículos afirmam a feminilidade desejada, a masculinidade adequada, a classe social digna e a etnia verdadeira, renegando qualquer outra possibilidade” e representam a estrutura capitalista de classes, cada um a seu modo e de acordo com sua especificidade.

Os currículos críticos da Educação Física, desenvolvidos a partir da década de 1990 e referenciados nas teorias críticas da Educação, preconizavam a transformação social, questionavam a relevância do componente curricular na formação de cidadãos críticos e emancipados e sinalizavam a necessidade de integrar os elementos centrais (sociais, econômicos) de suas reflexões ao objeto específico da área, como os jogos, as brincadeiras, as modalidades esportivas, as danças, as lutas etc. Segundo Rocha e colaboradores (2015), somente nessas condições, a Educação Física poderia

contribuir para a formação do cidadão desejado pelas teorias críticas, rompendo com o paradigma da aptidão física e esportivista e pensando as práticas pedagógicas da área a partir da análise das funções sociais da escola e do componente curricular.

A mudança paradigmática da Educação Física busca aporte teórico no materialismo histórico, na fenomenologia e na Escola de Frankfurt e defende a área não mais como atividade curricular, mas como componente curricular de base pedagógica e que tem as manifestações da cultura corporal como conhecimento a ser compartilhado na escola. Entretanto, esse posicionamento não representa um consenso entre os estudiosos do currículo da Educação Física, pois atualmente é possível ainda encontrar concepções de diferentes matizes. Contudo, todos concordam com a urgência de cientificidade da área.

O currículo crítico-superador (SOARES et al., 2002) propõe uma Educação Física preocupada com os interesses das classes trabalhadoras, o trabalho com a cultura corporal, a especificidade do componente e a análise crítica da realidade, sob forte conotação político-partidária. O professor deve estar comprometido com o PPP da escola, pensado a partir do cotidiano dos alunos e orientado para a emancipação das classes populares. Dermeval Saviani e sua Pedagogia histórico-crítica é a maior influência dos autores dessa proposta, notadamente marxista e voltada às problemáticas da Educação e aos conflitos de classe da sociedade.

É preciso que cada educador tenha bem claro: qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? (SOARES et al., 2002, p. 26)

Para o desenvolvimento deste processo, professor e alunos devem refletir não só sobre os conhecimentos da área, mas também sobre os conhecimentos advindos do cotidiano:

O currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética, com a qual o aluno seja capaz de fazer uma boa leitura. Nesta outra forma de organização curricular se questiona o objeto de cada disciplina ou matéria curricular e coloca-se em destaque a função social de cada uma delas no currículo. Busca situar a sua contribuição particular para explicação da realidade social e natural no nível do pensamento/reflexão do aluno. Isso porque o conhecimento [...] corporal expressa particularmente uma determinada dimensão da "realidade" e não a sua totalidade. (SOARES et al., 2002, p. 28, grifos dos autores)

O currículo crítico-superador compreende os temas das danças, dos esportes, dos jogos, das ginásticas e da capoeira e sua relevância social e adequação às características dos alunos. A Educação Física se apresenta como a área responsável pelo estudo da cultura corporal, e sua intervenção pedagógica deve ser diagnóstica (constatar e interpretar a realidade), judicativa (julgar a partir de interesses de determinadas classes sociais) e teleológica (determinar onde quer chegar, qual direção seguir) (MELLO, 2009). Sua legitimidade se dá pela articulação e pela análise dos condicionantes históricos dos temas da cultura corporal, que devem ser selecionados conforme sua relevância social, contemporaneidade e adequação aos desejos dos alunos, permitindo que sejam confrontados os conhecimentos advindos do cotidiano com aqueles considerados científicos. Por essas orientações, é possível organizar e sistematizar os conteúdos da Educação Física de forma a possibilitar aos alunos perceber que homens e mulheres não nascem sabendo correr, jogar, saltar, e a oferecer vivências com diferentes manifestações da cultura corporal.

Muitas críticas foram feitas à produção do Coletivo de Autores, entre as quais destacamos duas: Caparroz (1997) explicita que a proposta crítico-superadora traz conceitos genéricos e imprecisos, além de não propor uma reflexão adequada sobre o conceito de cultura corporal. Kunz (2010) entende que o currículo crítico-superador reforça a dicotomia corpo e mente, ao apresentar os conhecimentos específicos da Educação Física como pertencentes à cultura corporal, além de dar margem a diferentes interpretações. O autor também tece críticas à falta de proposições de elementos para mudanças da prática pedagógica da Educação Física (criticada e apresentada pelo Coletivo de Autores como inadequadas). Outrossim, a discussão construída no ambiente acadêmico pouco chegou às escolas, o que não possibilitou mudanças significativas nas práticas dos professores. Mais uma vez não houve um diálogo com aqueles que atuam na Educação Básica, distanciando ainda mais os professores da escola da universidade, sem a preocupação em conhecer o cotidiano daqueles que, efetivamente, colocariam as ideias deste currículo em prática.

O outro currículo crítico da Educação Física, crítico-emancipatório, tem em Elenor Kunz seu principal representante e a obra *Transformação didático-pedagógica do esporte*, de 1994, como a principal referência. Na elaboração de sua proposta, Kunz se aproximou das reflexões da Escola de Frankfurt, especialmente de Jürgen Habermas (segunda geração) e sua teoria da ação comunicativa (NEIRA; NUNES, 2008), da perspectiva dos estudos fenomenológicos e da Pedagogia libertadora de

Paulo Freire. Esta concepção de Educação Física se apresentou como uma crítica à racionalidade técnico-instrumental hegemônica da área.

Para o autor, a escola e a Educação Física devem desenvolver uma educação dialógica e libertadora, compreendendo o aluno como sujeito de sua ação, reconhecendo as ideologias e forças atuantes na sociedade, em uma relação estreita com os conceitos norteadores da pedagogia de Paulo Freire. Outro ponto de aproximação com as ideias freirianas é o conceito de “se-movimentar”, postulado por Kunz (2010), e que pronuncia a importância do movimento humano para as relações homem-mundo no mundo, relacionadas “[...] às vivências, às emoções e à sensibilidade das ações experimentadas” (ARAÚJO et al., 2010, p. 2).

No âmbito da Educação Física, a conscientização, um dos conceitos fundamentais de Paulo Freire (1979), implica uma prática pedagógica que forme indivíduos capazes de identificar e lutar contra o discurso ideológico das classes dominantes acerca das manifestações da cultura corporal. Para isso, a aula de Educação Física não pode se resumir ao simples fazer, ao mero executar movimentos. É preciso que as práticas corporais sejam discutidas e ressignificadas a partir do cotidiano e da reflexão coletiva de alunos e alunas, por meio de um movimento dialógico que permita a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, tão almejada por Paulo Freire (FRANÇOSO, 2011), contribuindo, assim, para a percepção de outros elementos, outras práticas, outras lutas.

A conscientização freiriana permite aos alunos a desmistificação da realidade vivida e uma nova interpretação dos conflitos, das diferenças e dos antagonismos entre as inúmeras práticas corporais. Assim, deve ocorrer no sentido não apenas de conhecimento, mas de tomada de decisão para as mudanças necessárias. Kunz (2010) advoga que o professor deve propiciar o confronto entre os alunos e a realidade do ensino em um processo de questionamento constante das condições sociais, limitantes e coercitivas, em que estão inseridos. Porém, não pretende transformar essas condições pela ação escolar.

Mesmo com as críticas feitas ao conceito de cultura corporal, “[...] um conceito tautológico, uma vez que não pode existir nenhuma atividade culturalmente produzida pelo homem que não seja corporal [...]” (KUNZ, 2010, p. 20), o currículo crítico-emancipatório de Kunz reconhece os elementos culturais como conteúdos relevantes para as aulas de Educação Física. No entanto, tem como foco de sua obra o ensino das modalidades esportivas, tratadas na escola sem qualquer tematização e, por

consequência, como uma cópia das práticas de alto rendimento que reforçam os valores da sociedade capitalista: competitividade, coisificação dos indivíduos, subordinação etc. O autor utiliza o termo *cultura do movimento* para definir o que é específico da área: todas as atividades do movimento humano, relacionadas às modalidades esportivas ou não, estabelecidas como formas de comunicação com o mundo e como fenômenos histórico-sociais (BRACHT, 1999).

O currículo crítico-emancipatório propõe uma educação reflexiva e fundamentada no desenvolvimento de três competências: competência objetiva (desenvolvimento do aluno por meio da técnica), competência social (compreensão do contexto sociocultural a partir dos conhecimentos e esclarecimentos adquiridos) e competência comunicativa (desenvolvimento do pensamento crítico por meio da linguagem em suas diferentes manifestações). É por meio dessas competências que os alunos conseguem compreender criticamente o fenômeno esportivo (KUNZ, 2010) e as outras manifestações da cultura corporal. O que Kunz propõe é a ressignificação não só do Esporte, mas de outros elementos da cultura corporal a partir de mudanças concretas na área da Educação Física no que diz respeito tanto à concepção de ensino quanto aos conteúdos, aos métodos e à prática pedagógica. A perspectiva crítico-emancipatória propõe a organização da prática pedagógica de forma que autonomia e atitudes críticas sejam questões basilares na atuação do professor.

Apesar dos avanços identificados com a teorização curricular crítica da Educação Física,

observa-se que há uma interlocução entre Educação Física e Educação, mas não no sentido de penetrar nas peculiaridades da própria área, de estabelecer os traços principais do currículo, com objetivo de levantar-se o tratamento que deve ser dado e quais aspectos devem estar presentes para que se possa caracterizar a Educação Física como componente curricular. [...] Tem-se a impressão de que a Educação Física não consegue olhar para o seu interior e visualizar as questões da prática pedagógica, do componente curricular, da didática. (CAPARROZ, 1997, p. 15-16)

A teorização curricular em Educação Física deve considerar sempre a realidade de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Caso contrário, corremos o risco de produzir um discurso sem significado, repleto de um *vazio teórico* que não nos permite um aprofundamento dos questionamentos característicos das teorias críticas. Nesse ponto retomamos as perguntas apresentadas no início deste capítulo: “Qual é o conhecimento válido, verdadeiro? Quem define o conhecimento que tem valor e o que não tem?” E acrescentamos mais uma: “Que cidadãos queremos formar?”.

As respostas a cada uma dessas perguntas não são simples. É preciso construir práticas pedagógicas que aproximem as teorias críticas das pós-críticas, pois centralizar as análises apenas nas questões de classe, ideologia ou poder tem se mostrado insuficiente para práticas pedagógicas que se pretendem críticas, autônomas, emancipatórias e libertadoras. Antes de darmos respostas vazias às perguntas apresentadas, precisamos, como professores, participar da elaboração do PPP e alinhar os pressupostos desse documento com os objetivos e conteúdos do componente curricular. “Uma escola não poderá cumprir sua função social a contento, enquanto a Educação Física continuar construindo muros ao seu redor, repetindo slogans sobre a especificidade da sua ação” (NEIRA, 2011b, p. 12). Assim, para o exercício da autonomia em todas as instâncias escolares, faz-se necessária a participação dos professores de Educação Física em todas as decisões de cunho pedagógico, que envolvam o componente curricular, garantindo a construção de um campo de discussão e de conhecimento mútuo.

É preciso garantir que a escola e a Educação Física alinhem não apenas os discursos, mas as práticas “[...] tendo em vista as múltiplas implicações políticas e sociais entre os saberes e poderes [...] na dinâmica da Educação Escolar” (CORREIA, 2011, p. 19).

A escola democrática e autônoma deve estar em constante inserção e diálogo com a sociedade, com sua comunidade. Nesse sentido, em consonância com Lima (2007), entendemos Projeto político-pedagógico como o documento capaz de articular os diferentes setores e indivíduos na construção de uma escola que atenda às demandas da sociedade contemporânea e aos propósitos educacionais de uma escolar que deseja igualdade e justiça social. Esta organização deve se refletir nos currículos dos diferentes componentes curriculares, entre eles a Educação Física.

3.5.1 O Currículo Cultural da Educação Física

Segundo Neira e Nunes (2009b), as práticas corporais são algumas das inúmeras possibilidades de comunicação e expressão dos indivíduos e estão repletas de intencionalidades, histórias e trajetórias que marcam os diferentes grupos sociais. Assim, a linguagem corporal, constituída pelos gestos, faz parte da identidade cultural dos indivíduos e dos grupos aos quais pertencem. Nesse sentido, entender o aspecto

cultural das inúmeras manifestações corporais nos permite inserir a Educação Física no contexto sociocultural contemporâneo e possibilita ações pedagógicas mais democráticas e menos discriminatórias. Não há conhecimentos, saberes e práticas corporais mais importantes do que outros, uma vez que esse entendimento de mais ou menos importante, da disputa de poder, depende não apenas da posição que professores e alunos ocupam em determinados momentos, mas também dos conhecimentos culturalmente determinados como relevantes (SILVA, 2010).

O conceito de cultura é polissêmico e complexo, o que demanda dos professores dispostos a organizar suas práticas pedagógicas nesta perspectiva, a compreensão das manifestações corporais como textos, “[...] passíveis de leitura e significação. [...] como meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtoras de cultura” (NEIRA, 2014, p. 19) e que contribuem para a construção das identidades dos sujeitos.

O propósito de um currículo cultural da Educação Física é, segundo Lima (2015), levar os alunos a refletir sobre sua própria cultura corporal. Assim sendo, as práticas pedagógicas de Educação Física tematizam as práticas corporais a partir de diferentes marcadores sociais, tais como: diferentes níveis de habilidade, etnia, gênero, entre outros, possibilitando também o reconhecimento e o diálogo de diferentes manifestações corporais. Não cabe ao professor atribuir sentidos e significados a essas manifestações, que atuam na formação e na produção de subjetividades, representações e discursos sobre nós mesmos, os outros e as diferenças (NEIRA, 2011c) que, de acordo com Silva (2000), são resultados de um discurso inserido em determinado contexto social e cultural e que significam uma disputa entre os diferentes grupos sociais, a elite dominante e a classe oprimida. Essa disputa não é simplesmente pelo reconhecimento de um em detrimento do outro, mas pelo acesso aos bens sociais e culturais, incluindo-se nesse embate as diversas manifestações da cultura corporal. O papel do professor, em uma aula democrática, é contribuir para a reflexão dos alunos de forma a ressignificar e dar sentido às práticas corporais, estimulando o diálogo, o respeito ao outro e contribuindo para a construção de diferentes conhecimentos.

Na obra *Pedagogia do oprimido* (2016), Paulo Freire nos alerta para a importância de um trabalho democrático na elaboração do currículo, aproximando as ações pedagógicas da vida cotidiana dos alunos e articulando-as ao PPP da escola.

Para McLaren e Giroux (2000), o currículo cultural deve ser pensado por esses mesmos preceitos de Freire (2016), a fim de garantir que professores e alunos reconstruam a realidade de forma crítica e reflexiva, a partir das manifestações corporais que acontecem no cotidiano dos alunos. Neira (2010) deixa claro que não se trata de perguntar aos alunos o que eles desejam estudar, mas aprofundar a compreensão acerca das práticas corporais em um processo de tematização. Aqui novamente uma estreita aproximação com as ideias de Paulo Freire (1979). Ainda, devido à enorme diversidade de manifestações corporais, há que se preocupar com uma organização equilibrada delas ao longo do planejamento. Para isso, é preciso seguir alguns princípios:

- Reconhecimento das identidades culturais.
- Justiça curricular na distribuição das manifestações que serão estudadas, tomando como referência os grupos culturais onde se originaram e o espaço da aula como campo de luta pelo direito de ser.
- Atenção ao processo de descolonização do currículo.
- Evitar o daltonismo cultural – tendo em vista o entendimento de que as diferenças entre grupos e pessoas são culturalmente construídas -, priorizando a ancoragem social dos conteúdos, ou seja, a contextualização das práticas corporais no seu espaço de produção e reprodução, identificando os modos como são afirmadas ou silenciadas. (NEIRA; NUNES, 2009b, p. 21-22)

Ao longo da história da Educação Física brasileira, podemos identificar a valorização exacerbada das práticas corporais estadunidenses e europeias, num contraponto às manifestações oriundas da cultura local ou nacional, especialmente, daquelas que representam as classes menos privilegiadas. O currículo cultural propõe que a Educação Física ultrapasse as fronteiras entre os conhecimentos historicamente construídos e aqueles advindos do cotidiano dos alunos, sinalizando que todos devem fazer parte do currículo escolar, legitimando as diferenças e sendo objeto de análise e discussão entre alunos e professores, a fim de entender o contexto sociocultural que os modificam e ressignificam. Silva (2010) destaca que o currículo cultural não perde de vista as conexões existentes entre os diferentes conhecimentos, a construção do currículo e as identidades e subjetividades, contrapondo-se ao entendimento de que a produção de conhecimento, de cultura é resultado do curso natural da história.

Destarte, nos aproximamos de Hall (1997), quando ele reforça que, para compreender cultura como conceito polissêmico, é preciso um diálogo com outros saberes, com outros conceitos como poder, dominação, subordinação etc., e que os

significados se estruturam em função das circunstâncias, quer sejam políticas, sociais, econômicas (NEIRA, 2011a).

O currículo cultural da Educação Física prevê a organização das práticas pedagógicas a partir da condição basilar da democracia e de uma política das diferenças que desnude as relações de poder em suas inúmeras manifestações. Apenas dessa maneira, é possível garantir que as vozes silenciadas durante anos nas escolas sejam ouvidas, respeitadas e valorizadas. Educadores e educandos decidem juntos os temas que serão estudados e aprofundados em discussões e reflexões coletivas, em práticas dialógicas e dialéticas, convergindo com as ideias de Paulo Freire para as práticas pedagógicas emancipatórias e libertadoras. Segundo Candau (2008), o maior objetivo do currículo cultural é permitir que os alunos se reconheçam como sujeitos responsáveis por uma transformação social, atenta às diferenças e à democracia. A escola e os diferentes componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, são entendidos como um espaço privilegiado para esse movimento de retomada da cultura popular, de análise dos marcadores sociais que caracterizam a desigualdade social, de valorização das diferentes identidades e de ressignificação das práticas corporais.

Sob a influência dos Estudos Culturais [...] o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural [...] dá visibilidade à gênese e ao desenvolvimento contextual das práticas corporais. (NEIRA, 2011c, p. 202)

Na perspectiva cultural, o currículo da Educação Física deve oportunizar o trabalho com as vivências e com os significados pessoais dos alunos a respeito das manifestações da cultura corporal. As experiências pedagógicas proporcionadas pelo currículo devem oferecer não apenas a prática das manifestações corporais, mas a discussão sobre o que essas manifestações representam. A legitimação das diferentes práticas corporais acontece durante os conflitos, necessários, inclusive para o entendimento do conceito de cultura e suas inúmeras produções disponíveis na sociedade contemporânea. Para que isso aconteça, o currículo cultural propõe a organização das práticas pedagógicas a partir de temas geradores, sob influência do pensamento freiriano (FREIRE, 1979). Ainda, os temas geradores surgem das situações concretas do cotidiano que devem ser interpretadas e discutidas sob a ótica da diversidade, garantindo a presença das manifestações corporais originárias de

diferentes grupos culturais. “Conceber as práticas corporais no plano da cultura é o que permitirá ao currículo da Educação Física inspirar-se no legado freireano” (sic) (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 535).

O currículo concebido sob a égide freiriana busca desmistificar a realidade cotidiana do aluno por meio de uma ação dialógica que permite ao professor “[...] identificar possíveis situações de opressão presentes nos diferentes discursos dos estudantes acerca das manifestações da cultura corporal” (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 537). O currículo cultural da Educação Física fundamenta-se na *pedagogia do dissenso* (McLAREN, 2000), a partir do momento em que possibilita o contato com diferentes grupos sociais e suas produções culturais, e pelo diálogo com eles apresenta e reflete sobre as práticas subjugadas e inferiorizadas pelas relações de poder presentes na escola e fora dela. A aula de Educação Física se transforma em um espaço aberto e polissêmico no que tange à cultura e às diferenças, com ações democráticas e de valorização da heterogeneidade cultural.

3.6 O currículo na rede municipal de São Paulo

Para entendermos o cenário contemporâneo da política educacional da cidade de São Paulo, é preciso retroceder, fazer um breve sobrevoo histórico às décadas de 1970 e 1980, determinantes para os movimentos sociais e para a articulação das políticas de educação de gestões anteriores. Os movimentos sociais, articulados com pastorais e grupos de oposição ao regime militar, se organizavam em defesa do desenvolvimento social, educacional e também da garantia de direitos, pelo direito a ter direitos.

No ano de 1974, a crise internacional do petróleo deixou marcas no País e os movimentos sociais se fortaleceram, inclusive no setor da Educação (GOHN, 2000), com a participação dos professores em associações de classe. A década de 1980 se caracterizou pela transição do regime militar para o período da redemocratização que apresentou, entre suas demandas, o movimento de “Diretas Já”, os trabalhos de educação popular e as propostas de organização para a constituinte. O ano de 1984 ficou marcado pelo fim do regime militar e pelo início da mobilização por uma nova Constituição, promulgada em 1988. Esse documento, conhecido como “Constituição Cidadã”, incluía no bojo de direitos mecanismos para a participação direta da população, destacando os instrumentos de referendos, plebiscitos e iniciativas

populares. Segundo Gohn (2011), a relação entre os movimentos sociais e a Educação é histórica e confere um caráter emancipatório à construção da cidadania, pois “[...] dá universalidade às questões sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas [...]” (p. 346).

A primeira administração municipal após o término da Ditadura Militar se deu entre os anos de 1986 e 1987, por meio do voto direto, e elegeu Jânio Quadros como Prefeito da cidade de São Paulo. O Secretário da Educação escolhido foi o jornalista Paulo Zing (SOUZA, 2012), simpatizante do regime ditatorial (MATOS, 2010). Alguns fatos marcaram sua gestão no que diz respeito à educação e mancharam a história da Secretaria Municipal da Educação (SME):

- ✚ Recolhimento e queima do material produzido pela administração anterior (Mário Covas).

- ✚ Reestruturação de SME em Secretaria Municipal de Educação e Bem-Estar-Social (SME-BES), favorecendo práticas assistencialistas e minimizando as ações pedagógicas.

- ✚ Vigilância e controle exacerbados de escolas e professores.

- ✚ Valorização das tomadas de decisão por diretores em detrimento dos Conselhos de Escola.

- ✚ Redução da manutenção das escolas.

- ✚ Demissão, após 19 dias de greve em 1987, de quase dois mil professores contratados reprimidos de forma violenta, inclusive com perseguições à liderança sindical nas escolas. O primeiro escalão de SME-BES entendia a manifestação como ilegal e, seguindo as orientações do prefeito, abriu inúmeros processos administrativos contra professores o que resultou em exonerações dos servidores.

O ano de 1988 pode ser considerado um marco histórico para a política da cidade de São Paulo, pois além de eleger uma mulher, Luiza Erundina de Sousa (diretamente envolvida com os movimentos sociais e as classes populares), para assumir a prefeitura, a gestão municipal efetivou uma política de participação popular em todas as áreas de atuação. Entre as várias medidas adotadas por essa administração (1989-1992), o convite feito a Paulo Freire para assumir a Secretaria Municipal de Educação foi o primeiro sinal de mudanças significativas nas políticas públicas da cidade. Trazer um pensador dessa envergadura internacional, uma figura

emblemática, envolvido com os movimentos sociais, foi uma demonstração do desejo de implementar uma Educação que dialogasse com as classes marginalizadas.

Entre os educadores convidados para compor os órgãos centrais da Secretaria Municipal de Educação, destacamos: Prof. Doutor Moacir Gadotti (Chefe de Gabinete), Prof^a. Doutora Lisete Regina Gomes Arelaro (Chefe da Assessoria Técnico-Pedagógica) e Prof^a. Doutora Ana Maria Saul (Diretora de Orientação Técnica).

Paulo Freire assumiu a Secretaria Municipal de Educação encontrando uma situação caótica na rede municipal (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002) e logo empreendeu esforços para modificar uma estrutura que se mostrava distante da escola pública pretendida por ele (GADOTTI, 2007). Enfrentou dificuldades para implementar seus projetos, especialmente aqueles voltados à formação dos professores, pois algumas pessoas envolvidas com sua atuação não coadunavam seu ideal de escola “[...] da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela [...]”, que “[...] tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos” (GADOTTI, 2007, p.40).

A intenção de Paulo Freire era fazer da rede municipal de Educação de São Paulo o exemplo prático de sua pedagogia crítica e emancipatória para todos. Para isso estabeleceu com sua equipe de trabalho quatro grandes fios condutores para a política educacional de SME, os quais permaneceram fundamentais durante todo o período em que esteve à frente de SME e também após sua saída, em maio de 1991, quando foi substituído pelo Prof. Doutor Mario Sergio Cortella. São eles:

- 1) Democratização da gestão escolar.
- 2) Acesso e permanência de todos os indivíduos à escola pública.
- 3) Qualidade de educação e formação docente permanente.
- 4) Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o fim do analfabetismo na cidade (FRANCO, 2014).

Sua proposta desestabilizou os paradigmas de conhecimento presentes na rede municipal de ensino e envolveu, diretamente, os professores no ato de refletir e discutir sobre currículo a partir de orientações centrais: respeito à autonomia das escolas, construção coletiva, valorização da práxis pedagógica e formação permanente de professores (ABENSUR, 2012). A pedagogia que se apresentava para a cidade de São Paulo visava à mudança social, contudo, sem caráter normativo,

suscetível a novas ideias, críticas e, por isso mesmo, contrária às ações pedagógicas remanescentes da gestão anterior.

Os anos em que os educadores Freire e Cortella estiveram à frente da Secretaria Municipal de Educação são reconhecidos como um período de *reorientação curricular*, orientado para a construção de uma escola popular, democrática e crítica (ABENSUR, 2012). Foi um processo de construção coletiva do currículo que envolveu todas as esferas da comunidade escolar, desde alunos e professores até especialistas das diferentes áreas do conhecimento e que contemplou todas as modalidades de ensino ofertadas pela cidade de São Paulo. A escolhida para coordenar esse processo e a formação permanente de professores foi Ana Maria Saul, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e responsável pela Diretoria de Orientação Técnica de SME.

Este movimento revigorante do currículo da rede municipal de São Paulo procurou viabilizar o Projeto político-pedagógico de cada escola, além das práticas educacionais de todos os professores, mesmo que, por vezes, contrárias ao que pretendia a Secretaria Municipal da Educação. Muitos professores não dialogavam com o ideal de escola popular pensado por essa nova administração, pois sustentavam suas práticas pedagógicas em experiências consolidadas ao longo dos anos, naquilo que Tardif (2011) chamava de saberes experienciais. Esses professores, frequentemente, apresentavam práticas autoritárias, antidialógicas e pouco democráticas, afastando-se, desse modo, do pensamento freiriano de Educação.

Ele simplesmente propôs, na sua Gestão, uma inversão correta de caminhos. Primeiro movimento: perguntou aos alunos, funcionários, professores e pais, o que achavam da escola, em que eles ou seus filhos estavam matriculados ou que atuavam, profissionalmente – e essa ação constituiu a realização do primeiro diagnóstico da escola e de suas circunstâncias. Segundo passo: perguntou, a todos, como eles gostariam que fosse sua escola – escola ideal para cada um dos segmentos que nela atuavam ou conviviam – para que a partir desses “desejos” e concepções ideais, se estabelecessem os objetivos educacionais a serem atingidos, sob responsabilidade conjunta, pelas escolas. E, em terceiro lugar: **o que e em que** eles gostariam que suas escolas fossem diferentes – ou seja, realizava-se ali, uma primeira avaliação e proposição de alternativas de solução para cada uma e para todas as escolas, respeitando-se a história e as especificidades de cada uma. (ARELARO, 2007, p. 60, grifos da autora)

No dia 01 de fevereiro de 1989, Paulo Freire publicou no Diário Oficial do Município de São Paulo, um documento, na forma de carta, chamado “Aos que fazem a Educação conosco em São Paulo” (SÃO PAULO, 1989), endereçado aos

professores. Ali ele explicitava os princípios norteadores das práticas de SME para uma escola pública e popular e tornava públicos alguns dos problemas encontrados no início de sua gestão: 703 escolas em situação precária, 40% dos professores não eram efetivos, elevados índices de evasão e repetência, insuficiência de vagas, atendimento inadequado de jovens e adultos etc. Freire levou para sua gestão os princípios fundantes de sua prática educativa ao redor do mundo. Reformou escolas, reformulou o currículo a partir das necessidades sociais apontadas pelas comunidades (pais, alunos, professores, agentes escolares etc.) e ofereceu formação permanente aos professores e aos demais sujeitos envolvidos no processo educacional (GADOTTI, 1996b). A opção política de Paulo Freire e sua equipe de trabalho eram:

[...] por uma educação crítica, comprometida com princípios de solidariedade e justiça social, a luta pela qualidade social da educação, a abertura da escola à comunidade, a construção do currículo, de forma participativa, autônoma e coletiva, o estímulo à gestão democrática da educação, o respeito ao saber do educando, e a indispensável e necessária formação dos educadores [...]. (SAUL, 2012, p.5)

Contudo, o primeiro problema para a concretização da proposta era a estrutura administrativa herdada da gestão anterior, organizada em Delegacias Regionais de Ensino (DRE), instâncias centralizadoras das decisões e que não favoreciam a implantação do seu projeto. Esses órgãos foram substituídos pelos Núcleos de Ação Educativa (NAE), “[...] instâncias de assistência, acompanhamento e planejamento participativo” (PALUDETO; TORRES, 2014, p. 443). Além dos problemas de ordem estrutural das instâncias administrativas, Paulo Freire também encontrou problemas de cunho quantitativo (falta de escolas para atender a todos e a todas) e qualitativo (currículos considerados inadequados). Para ele, havia íntima relação entre esses problemas destacados, os quais afetavam, principalmente, as crianças mais pobres e marginalizadas.

Era preciso encontrar formas de mudar a escola, mas a escola precisava desejar a mudança, sempre partindo da compreensão de que a prática pedagógica não é uma exclusividade do ambiente escolar e, menos ainda, das experiências vividas em sala de aula (SÃO PAULO, 1989). Freire entendia que as mudanças não poderiam acontecer de imediato, haja vista que questionavam posições ideológicas estabelecidas há tempos e demandavam uma prática de diálogos. As mudanças desejadas, em especial aquelas relacionadas aos professores, implicavam a quebra do paradigma, que pregava serem eles os detentores do conhecimento.

Era preciso incentivar o diálogo do professor com os outros sujeitos da prática educativa em uma relação comprometida com a liberdade e com a emancipação (SAUL, 2012). Esse foi um período em que as conversas com os professores ultrapassavam a questão salarial e de condições de trabalho, privilegiando a discussão da democratização do acesso à escola, com a preocupação pedagógica e com a formação dos professores (MATOS, 2010).

Com a implantação dos NAE, além da descentralização de poder, foram criados grupos de formação permanente para os educadores que contavam com professores formadores dos próprios NAE, da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e de professores convidados da Universidade de São Paulo (USP), da Universidade de Campinas (UNICAMP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). O programa de formação permanente dos educadores se mostrava, no entendimento de Paulo Freire, como condição basilar para a reorientação curricular; uma formação que incidia diretamente na práxis dos professores. Entendemos que, atualmente, as propostas de formação de professores (inicial ou continuada) estão distantes daquilo que Freire pensava. Muitas propostas de formação para os professores têm se constituído de forma vertical, sem um diálogo que identifique e contemple as necessidades e os desejos dos professores. Desse modo, os professores não conseguem discutir e refletir com seus pares acerca das dificuldades do cotidiano escolar e, o mais preocupante, vislumbrar soluções para as angústias características do trabalho docente.

Apesar dos problemas apontados, especificamente na formação docente, podemos identificar o favorecimento do princípio da autonomia nas unidades escolares, por meio da construção interdisciplinar dos currículos e da sinalização de temas geradores. Vale ressaltar sua preocupação em empoderar escolas e professores, pois o processo de reformulação curricular era, essencialmente, político e pedagógico. As orientações curriculares tinham como objetivo a construção de um currículo interdisciplinar para práticas pedagógicas pensadas a partir de temas geradores, atendendo às especificidades de cada escola e comunidade. A prática pedagógica proposta deveria acontecer pautada numa relação dialógica, incentivando a reflexão crítica de professores e alunos, tendo como conceitos norteadores a democracia e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educacional (SÃO PAULO, 2016a). Também foi durante sua gestão à frente de SME que aconteceu a reorganização dos ciclos do Ensino Fundamental:

- ✚ Ciclo Inicial (Ciclo I), com as antigas 1^a, 2^a e 3^a séries.
- ✚ Ciclo Intermediário (Ciclo II), com 4^a, 5^a e 6^a séries.
- ✚ Ciclo Final (Ciclo III), com as 7^a e 8^a séries.

Ao término desta administração houve um hiato no avanço das questões educacionais com as gestões seguintes, de 1993 a 2000. Esse foi um período de grande instabilidade política, em que o ápice se deu com o processo de *impeachment* e queda de Fernando Collor de Melo. Outro fato marcante foi a eleição de Fernando Henrique Cardoso para Presidência da República, que teve entre suas bandeiras de campanha o mote da redução da desigualdade social, que incluía ações no espectro educacional, buscando a universalização do Ensino Fundamental e a melhoria da qualidade da educação (MATOS, 2010).

Entre os anos de 1993 e 1996, o prefeito foi Paulo Salim Maluf que escolheu o Prof. Sólton Borges do Reis para dirigir a Secretaria Municipal de Educação, ao mesmo tempo em que desempenhava a função de vice-prefeito. As principais ações de SME nesse período foram:

- ✚ Implantação do Programa Qualidade Total: conceitos de controle, gerenciamento, rotina e padronização importados do mundo dos negócios.
- ✚ Elaboração dos documentos “Currículos e Programas – organizadores de áreas e ciclos”, no ano de 1995.
- ✚ Elaboração dos documentos “Seminários de Estudos – organização da escola em ciclos”, no ano de 1996.
- ✚ Transformação dos Núcleos de Ação Educativa (NAE) em Delegacias Regionais do Ensino Municipal (DREM), reforçando o caráter fiscalizador de suas ações e menor preocupação com as questões pedagógicas.
- ✚ Construção das chamadas “escolas de lata”, visando suprir a carência de escolas.

Foi um período marcado pela dificuldade de articulação do currículo com as realidades das escolas, em que prevalecia o uso de planilhas e códigos, entre os quais o Referencial Analítico da Realidade Local (RARL)⁴ (SOUZA, 2012).

Entre os anos de 1997 e 2000, o responsável pela gestão da cidade de São Paulo foi Celso Roberto Pitta do Nascimento. Inicialmente escolheu para Secretário da Educação o advogado e professor Régis Fernandes de Oliveira (1997), em seguida

⁴ Instrumento utilizado por SME para realizar uma análise diagnóstica das escolas da rede, indicando as condições, necessidades, dificuldades e providências a serem tomadas.

Ayres da Cunha Marques (1997-1998) e Hebe Magalhães Castro de Tolosa (1998), da Associação de Pais e Alunos de São Paulo (APAESP) e, por último, o Prof. Doutor João Gualberto de Carvalho Menezes. Segundo Souza (2012), o principal movimento de SME nessa gestão foi a continuidade da política de governo anterior, com a elaboração do documento “Ciclo – um caminho em construção”, garantindo a organização da escola em dois ciclos de progressão continuada. Para alguns autores, estas administrações (1993 a 2000) foram marcadas pelo retrocesso na política pública educacional, aproximando as práticas pedagógicas dos conceitos de produtividade e competitividade (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002).

O início da década de 1990 foi fortemente marcado pelo avanço das políticas neoliberais, inclusive, na área da Educação, quando se implementou a concepção de eficácia e eficiência, comparando alunos a clientes, transformando o processo educativo em um produto de *qualidade* e de baixo custo. A análise dos documentos propostos por estas administrações permite interpretar que não havia intenção da continuidade das políticas educacionais da administração anterior (JACOMINI, 2004).

Um dado significativo deste retrocesso, ou falta de investimento, foi a diminuição da entrada de crianças e adolescentes no sistema municipal de Educação. Enquanto na administração anterior (1989-1992), a rede cresceu 15% em quatro anos, nos governos seguintes houve um incremento de apenas 17,5% em oito anos (FREITAS; SAUL; SILVA, 2002).

Nas administrações a partir de 1993 (1993-1996 e 1997-2000), as decisões eram tomadas em nível de SME, desprezando a participação coletiva dos outros sujeitos da Educação, subjugando as práticas democráticas e dialógicas construídas durante a administração de Paulo Freire. Em 02 de junho de 1998, foi publicada a Portaria nº 1,971 (SÃO PAULO, 1998), que estabeleceu as diretrizes para a elaboração dos regimentos das unidades escolares, além da modificação dos ciclos propostos na gestão anterior. As séries foram reagrupadas em apenas dois ciclos, Ciclo I/Ensino Fundamental I (1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries) e Ciclo II/Ensino Fundamental II (5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries). Ressaltamos que, contrariamente, ao pensamento freiriano, essa portaria foi elaborada verticalmente, sem estabelecer um diálogo com a comunidade das escolas e desprezando os princípios de autonomia, construção coletiva e emancipação.

Houve, portanto, um rompimento com o ideal traçado por Freire voltado a uma escola pública, democrática e popular. Como exemplos deste rompimento, citamos a

redução de mais de dez mil vagas na EJA e o encerramento do Movimento de Alfabetização da Cidade de São Paulo (MOVA-SP).

Apenas em 2001, com uma nova administração (2001-2004), tendo à frente a Prefeita Marta Suplicy, as políticas iniciadas na gestão de Paulo Freire foram, minimamente, retomadas. O primeiro Secretário da Educação foi o Prof. Doutor Fernando José de Almeida que permaneceu durante um ano à frente de SME e teve como assessoras a professora Marívia Perpétua Sampaio de Souza e a Professora Doutora Tatau Godinho. Neste ano, a administração publicou um primeiro documento intitulado “Retomando a Conversa: construção da política educacional da Secretaria Municipal de Educação” (SÃO PAULO, 2001) que apresentava a intenção de “[...] iniciar o diálogo com a comunidade educativa, educadores, funcionários, pais e alunos da rede municipal sobre a retomada de uma escola bonita, alegre, fraterna, democrática e popular [...]” (p. 01) a partir de três eixos condutores da política pública educacional:

- 1) Retomada do processo de reorientação curricular da época de Paulo Freire.
- 2) Formação permanente para os professores.
- 3) Reconsideração da avaliação e do funcionamento das escolas.

A retomada a que se refere esse documento, na verdade uma primeira edição da Revista EducAção (principal meio de comunicação entre SME e escolas), era da política educacional implementada à época de Paulo Freire à frente de SME, principalmente, da elaboração do currículo pensado pelas escolas. Apesar de pontuada nos documentos, não houve avanços significativos em relação à reorientação curricular (SILVA et al., 2004). Porém, como pontos positivos, os autores indicam: aumento de vagas na Educação Infantil e na EJA; retomada do MOVA-SP e dos convênios com USP e PUC-SP; investimento na formação inicial dos professores que atuavam na Educação Infantil.

Nos anos seguintes Fernando José de Almeida foi substituído pela professoras doutoras Eny Marisa Maia e Maria Aparecida Perez.

O currículo proposto nessa administração se aproximava das ideias freirianas, pois pretendia romper a neutralidade e atender às necessidades das camadas excluídas da escola. Neste sentido, vale pontuar as fortes críticas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e aos instrumentos de avaliação externa, presentes nos documentos oficiais de SME. Outros dois pontos marcantes desta administração foram:

1) Implantação dos Centros Educacionais Unificados (CEU) (SÃO PAULO, 2003) que representavam uma nova tentativa de construção de uma educação popular, inovadora e democrática, retomando o diálogo com o pensamento de Paulo Freire (BORN, 2015).

2) Fortalecimento das discussões etnorraciais na rede. Lembramos, no entanto, que as mudanças curriculares apregoadas no início da gestão não ocorreram, embora as discussões sobre currículo fossem anteriores a esse período.

Para o período de 2005 a 2008, assumiu a prefeitura José Serra. No entanto, renunciou ao cargo em 2006 para concorrer ao governo do Estado. Assumiu em seu lugar Gilberto Kassab, permanecendo até 2008 e se reelegendo para o período de 2009 a 2012. À frente da Secretaria Municipal de Educação, durante este período, estiveram José Aristodemo Pinotti (médico) e o professor Alexandre Alves Schneider (Mestre em Administração).

Nessas gestões dois pontos foram levantados em relação às políticas públicas educacionais: a necessidade de ampliar o número de vagas da Educação Infantil (ainda abaixo da demanda) e acabar com a baixa qualidade do Ensino Fundamental. Notemos que, para justificar esse ponto, foram utilizadas avaliações externas: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Essas avaliações indicavam que os alunos da rede apresentavam dificuldades de leitura, escrita e resolução de problemas, levando a administração a elaborar programas para dirimir estes entraves: “Programa São Paulo é uma Escola” (SÃO PAULO, 2005a), e, em paralelo, o “Programa Ler e Escrever – prioridade na Escola Municipal” (SÃO PAULO, 2005b).

Os dois programas objetivavam o desenvolvimento das competências leitora e escritora em uma proposta de ampliação da jornada dos alunos em múltiplos espaços educativos e com diferentes atividades, ofertadas no contraturno das unidades escolares (BORN, 2015). Em 30 de agosto de 2007, por meio da Portaria nº. 4.507 (SÃO PAULO, 2007a), foi instituído o “Programa de Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas”, priorizando uma concepção multidisciplinar de currículo e que tem servido como referência para a prática pedagógica dos professores nos últimos anos.

Em 2013, com a chegada de Fernando Haddad à prefeitura da cidade e do sociólogo Cesar Callegari (posteriormente substituído pelo professor Gabriel Chalita e pela engenheira e vice-prefeita Nádia Campeão) à SME, uma nova política

educacional foi apresentada à rede municipal de São Paulo: o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal, Mais Educação, instituindo mudanças significativas, principalmente, no que diz respeito à reestruturação dos ciclos do Ensino Fundamental. Esta reorganização do Ensino Fundamental se deu em três ciclos: Ciclo de Alfabetização (entre o 1º e o 3º ano); Ciclo Interdisciplinar (entre o 4º e o 6º ano) e o Ciclo Autoral nos três últimos anos escolares (7º ao 9º ano).

A construção curricular do Ciclo de Alfabetização teve como referência o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012). Apesar de ser um documento específico para o Ciclo de Alfabetização, trouxe à luz das práticas dos professores algumas questões importantes em relação à construção de um currículo emancipatório para os outros dois ciclos, como por exemplo: Quem são os alunos da rede? Que escola pública é esta da contemporaneidade? (SÃO PAULO, 2016a). O processo, iniciado nos meses de setembro, outubro e novembro de 2014, se deu em uma perspectiva coletiva e dialógica, envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares de todas as Diretorias Regionais de Ensino e das diferentes áreas de conhecimento.

O documento final foi organizado a partir de eixos e princípios fundamentais à prática pedagógica dos professores da rede municipal:

1. Cultura infantil, popular e escolar.
2. Prática pedagógica para a diversidade.
3. Consciência política, ética e estética no trabalho educativo.
4. Avaliação formativa e avaliação institucional.

Contudo, algumas ações se mostraram diferentes do esperado, para não dizer estranhas: implementação de avaliações bimestrais e a criação do Sistema de Gestão Pedagógica (SGP), apresentado como um recurso de acompanhamento do processo pedagógico para professores, pais e/ou responsáveis, gestores das unidades escolares e da própria Secretaria Municipal de Educação. Outro ponto que ficou esquecido foi a política de formação docente implementado na gestão anterior e que contemplava, aproximadamente, quinze mil professores. Além disso, bandeiras de campanha eleitoral, consideradas como pontos nevrálgicos das gestões anteriores não foram resolvidas, como por exemplo, a ampliação do número de vagas, a

construção de creches e o fortalecimento do magistério com implementação de políticas de valorização do trabalho docente.

Em uma primeira leitura, podemos entender como louvável a proposição de programas destinados às classes marginalizadas, mas não podemos perder de vista, para análise dos documentos, a ideologia neoliberal que orientou as práticas das gestões entre os anos de 2005 e 2012 e que se distanciavam de uma política educacional popular e democrática. A exceção a essa percepção foi o movimento ocorrido na área da Educação Física que, a partir de 2006, começou a construir um caminho de aproximação com os Estudos Culturais para sua reorganização curricular.

No ano de 2017, João da Costa Doria Junior assumiu a prefeitura de São Paulo e, no que diz respeito às políticas públicas educacionais, promoveu uma brusca ruptura com o que já estava estabelecido para a RME desde o ano de 2006 e que havia sido fortalecido nos documentos entregues em 2016. O documento foi proscrito dos sites oficiais de SME e da PMSP e, no mês de agosto daquele ano, chegou às escolas municipais um novo documento, o *Currículo da Cidade* (SÃO PAULO, 2017), organizado também por componentes curriculares e com uma parte introdutória comum a todas as publicações. Ressaltamos que esse documento se apresenta como o primeiro currículo alinhado a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturado “[...] com foco em conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para promover o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua atuação na sociedade” (SÃO PAULO, 2017, p. 10).

A proposta basilar deste currículo é garantir que o processo de aprendizagem dos alunos aconteça de diferentes maneiras e, para isso, o documento está organizado da seguinte forma:

- ✚ Três Ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.
- ✚ Matriz de Saberes: princípios éticos, políticos e estéticos definidos em 2013 nas Diretrizes Curriculares Nacionais; saberes historicamente acumulados e que tenham significado para os alunos; abordagens pedagógicas que privilegia os educandos; valores fundamentais contemporâneos; concepções de educação integral e inclusiva; marcos legais e documentos oficiais considerados relevantes.
- ✚ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
- ✚ Eixos Estruturantes.
- ✚ Objetos de Conhecimento.
- ✚ Objetivos de Aprendizagem.

- ✚ Desenvolvimento dos Componentes Curriculares.

Também compõem o eixo norteador do currículo os conceitos de:

- ✚ Educação Integral: promoção do desenvolvimento dos alunos nas diferentes dimensões (cognitiva, física, emocional, cultural e social), contribuindo para as discussões contemporâneas sobre democracia, ética, sustentabilidade, direitos humanos etc.

- ✚ Equidade: “[...] compreende e reconhece a diferença como característica inerente da humanidade, ao mesmo tempo em que desnaturaliza as desigualdades” (SÃO PAULO, 2017, p. 22).

- ✚ Educação Inclusiva: proposta a partir da ideia de uma escola, de fato, para todos (acesso, permanência, garantia do processo de aprendizagem e escolarização).

O documento também apresenta ações futuras, consideradas fundamentais para a efetivação do novo currículo:

- ✚ Releitura e reescrita dos PPP das escolas, com o objetivo explícito de incorporação do novo currículo ao trabalho cotidiano de professores.

- ✚ Processos continuados de formação de professores, estruturados a partir do conceito de prática docente participativa e reflexiva, com vistas à implementação do currículo de SME.

- ✚ Materiais didáticos: seleção de materiais comprometidos com a nova concepção curricular da PMSP, entre eles livros didáticos, recursos digitais, cadernos de orientação didática e outros materiais curriculares que se façam necessários.

- ✚ Avaliação: revisão dos critérios e dos instrumentos de avaliação utilizados pelos educadores. Também será proposta a reestruturação das avaliações externas, “[...] com a finalidade de coletar dados de desempenho dos estudantes e propor ações que possam ajudar escolas, gestores e professores a enfrentar problemas identificados” (SÃO PAULO, 2017, p. 50).

3.6.1 O currículo da Educação Física na rede municipal de São Paulo

No ano de 2006, durante a gestão de Gilberto Kassab, teve início uma nova proposição curricular para a Educação na cidade de São Paulo com a publicação do “Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental” (SÃO PAULO, 2006b). Esse Programa

tinha como objetivo principal a formação de alunos leitores e escritores, uma vez que a partir dos resultados das avaliações não foram identificados avanços na área de alfabetização e letramento, ao contrário, foram detectadas deficiências também nas competências de resolução de problemas lógico-matemáticos. Para isso, esperava-se que os professores de todas as áreas do conhecimento se apropriassem de práticas de leitura e escrita, incluindo-se os da área da Educação Física.

Além dos projetos pedagógicos das escolas, o programa valorizava as avaliações institucionais e as externas, como por exemplo a Prova São Paulo, instrumento do Sistema de Avaliação do Aproveitamento Escolar dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil⁵ (BORN; CHAPPAZ, 2014). Também é válido destacar que esses documentos foram elaborados com vistas à melhora do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para o ano de 2007 (BRASIL, 2007).

Essa forma de estruturar o currículo trouxe confusão e incômodo aos professores de Educação Física, pois muitos entenderam que o objetivo da Educação Física se voltava à alfabetização e ao letramento como condição de subsistência do componente curricular (LIMA, 2015). Os documentos norteadores para a educação na cidade de São Paulo foram elaborados no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e contaram com a participação de equipes da Diretoria de Orientação Técnica, especialistas das diferentes áreas do conhecimento e dos Grupos de Referência de São Paulo (GRESA), constituído por professores das diferentes DRE. Não é possível explicar, a partir da leitura dos documentos de apresentação ou dos cadernos específicos para os componentes curriculares, a forma como estes professores foram selecionados. Contudo, os documentos também destacam a compreensão de que os professores deveriam ser os responsáveis pela elaboração do currículo e não meros reprodutores das decisões tomadas em nível de SME (SILVA, 2011).

Em um movimento de aproximação com a proposta de Paulo Freire quando esteve à frente de SME (1989-1991), os professores de todas as áreas do

⁵ Instrumento de avaliação que compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), instituído em 1990, cujo objetivo principal é efetuar um diagnóstico da Educação Básica e dos fatores que podem interferir no desempenho dos alunos.

conhecimento foram chamados a participar deste momento de refletir, discutir e reescrever o currículo da rede. No caso da Educação Física, foram convidados os professores que tinham contato com o currículo cultural, que conheciam as obras utilizadas como referência e que já implementavam algumas práticas deste currículo em suas aulas. No entanto, acreditamos que convidar outros professores, principalmente aqueles que não tinham tanto conhecimento do currículo cultural oportunizaria reflexões mais próximas da realidade do professorado e um movimento de aproximação com as produções acadêmicas da área. Além da leitura e discussão coletiva do currículo com os professores, percebemos a intenção de reconhecer e valorizar o conhecimento que eles tinham acerca da área da Educação Física.

Em 2007, teve início o processo de formação dos professores de Educação Física. Foram convidados para os encontros um coordenador pedagógico e um professor por escola. Além disso, outros professores, que não os do GRESP, foram escolhidos pelas Diretorias Regionais de Ensino para uma leitura e análise dos documentos produzidos até aquele momento. Apesar de reconhecermos a participação dos professores como um aspecto positivo, alguns discordavam das orientações presentes no documento. Estes professores, vozes dissonantes, entendiam que, além de reconhecer a Educação Física como linguagem, era preciso que o currículo contemplasse as relações entre Educação Física e Lazer e Educação Física e Saúde (AGUIAR, 2014). Argumentavam que se tratava de conhecimentos clássicos da área e que precisavam ser contemplados nas práticas escolares. Esse posicionamento dos educadores da rede demandou dos professores formadores a urgência em explicar a concepção de Educação Física na área de Linguagem e sua implicação da seleção dos temas e conteúdos a serem abordados. Embora esse assunto tenha se mostrado uma discussão pertinente, as solicitações dos professores não foram atendidas e as temáticas do Lazer e da Saúde ficaram de fora do documento final.

Também em 2007 houve a publicação de um documento para todas as áreas do conhecimento, *Orientações curriculares e proposição de expectativas para o Ensino Fundamental: ciclo I*, inclusive, Educação Física, contemplada, de forma explícita, ao lado de Artes (SÃO PAULO, 2007b). Essas publicações tinham mais o caráter de apoio do que de prescrição, sem diretrizes rígidas para a prática pedagógica dos professores, inclusive, pontuando a necessidade de investigação e diagnóstico do cotidiano escolar e do conhecimento tácito dos alunos (CHAPPAZ;

BORN, 2013). Os critérios utilizados para a elaboração das expectativas de aprendizagem foram:

[...] relevância social e cultural; relevância para formação intelectual do aluno e potencialidade para a construção de habilidades comuns; potencialidade de estabelecimento de conexões interdisciplinares e contextualizações; acessibilidade e adequação aos interesses da faixa etária. (CHAPPAZ; BORN, 2013, p. 200)

O documento da Educação Física, elaborado a partir dos princípios do documento principal de 2006 (SÃO PAULO, 2006a), significou uma mudança nos paradigmas que orientavam as práticas dos professores, pois encontrou seu referencial teórico nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, contribuindo para a valorização de práticas corporais não hegemônicas. Os autores do documento criticavam os currículos prescritos, que já se encontravam estabelecidos e propunham um currículo que promovesse “[...] a leitura do repertório gestual dos diferentes grupos sociais, por meio da interpretação e compreensão dos códigos culturais expressos nas práticas corporais” (FRANÇOSO, 2011, p. 73). O documento para a área da Educação Física (SÃO PAULO, 2007c) foi organizado em cinco partes, assim estruturadas:

✚ Parte 01: Apresentação do Programa; Articulação do programa.

✚ Parte 02: Fundamentos legais e articulação entre as áreas de conhecimento; Aprendizagem, ensino e avaliação; Critérios para seleção das expectativas de aprendizagem; Aspectos a serem considerados para a organização das expectativas de aprendizagem.

✚ Parte 03: Finalidades do ensino de Educação Física no Ensino Fundamental; Objetivos Gerais para o ensino de Educação Física no Ensino Fundamental; Pressupostos norteadores da construção curricular da Educação Física; Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização.

✚ Parte 04: Quadros das expectativas de aprendizagem por ano.

✚ Parte 05: Orientações didáticas; A interdisciplinaridade; Organização das atividades de ensino; A avaliação; Projetos; Relatos de experiência.

Esse documento apresenta uma concepção de Educação Física que seria norteadora das práticas pedagógicas dos professores da rede por muitos anos, pautando as discussões no referencial teórico dos Estudos Culturais, em uma perspectiva cultural para o currículo da área. Ainda:

Nesta concepção, a Educação Física deve garantir ao educando o acesso ao patrimônio da cultura corporal historicamente acumulado por meio da **experimentação** das variadas formas com as quais ela se apresenta na sociedade, **analisar** os motivos que levaram determinados conhecimentos acerca das práticas corporais à atual condição privilegiada na sociedade, como também, **refletir** sobre os conhecimentos veiculados pelos meios de comunicação de massa e os saberes da motricidade humana reproduzidos pelos grupos culturais historicamente desprivilegiados na escola. Com essa postura, são consideradas temáticas de ensino todas as manifestações da cultura corporal: os esportes midiáticos, os esportes radicais, as danças folclóricas e urbanas, as brincadeiras infantis, os videogames, as lutas, as artes marciais, as ginásticas construídas e a variedade das formas expressivas dessa modalidade, entre tantas outras. (SÃO PAULO, 2007c, p. 35, grifos no original)

A indicação desse referencial teórico partiu dos professores que compunham os GRESP, por entenderem que tais publicações, assim como os responsáveis na Secretaria Municipal de Educação, inseriam a Educação Física na área das linguagens, apresentando as manifestações corporais como formas possíveis de comunicação e expressão (AGUIAR; NEIRA, 2016). Todo o processo de implementação dos documentos de expectativas de aprendizagem durou até o ano de 2012. Ao se referenciar nessa teoria, o documento da Educação Física retomou a aproximação com os ideais freirianos de Educação, pois apresenta em seu cerne os conceitos do diálogo, da desestabilização das estruturas do poder, da conscientização crítica. Tais conceitos são determinantes para que se conquiste o que Freire chamava de educação humanizadora e emancipatória. Não obstante é preciso explicitar que se trata de matrizes teóricas diferentes, mas não divergentes.

A Educação Física escolar contemporânea transgrediu os currículos historicamente construídos que compreendiam as manifestações corporais pelas óticas da biologia, da saúde e do esporte. Hoje se constitui em uma área de conhecimento que contribui para a educação humanizadora, para o desenvolvimento da consciência crítica e, como consequência, para a libertação. Para isso, é preciso que a prática pedagógica se fundamente pelo diálogo entre educandos e educadores, entre os conhecimentos tácitos e aqueles considerados acadêmicos; que as práticas que dão corpo e forma à Educação Física não se restrinjam às manifestações europeias e/ou estadunidenses, de origem prioritariamente branca, heterossexual e masculina (NUNES; RUBIO, 2008), como por exemplo, as modalidades esportivas clássicas (voleibol, futebol, basquetebol e handebol). Neste ponto, entendemos a proposição dos Estudos Culturais como pano de fundo para a elaboração do currículo da área não apenas como adequado aos anseios atuais da comunidade escolar, mas

como uma proposta capaz de se alinhar com a pedagogia freiriana e com as mudanças sociais do século XXI. A Educação Física avança para o campo das linguagens, sendo compreendida “[...] como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal” (NEIRA; NUNES, 2009b, p.07).

No ano de 2013, aconteceu o lançamento do programa “Mais Educação São Paulo”, com vistas à ampliação da rede, reorganização curricular e administrativa. O ponto-chave do programa era a reorganização do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais) em três ciclos: Ciclo de Alfabetização; Ciclo Interdisciplinar; Ciclo Autoral. O objetivo dessa mudança era minimizar os efeitos negativos da transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais, quando os alunos deixam de conviver com uma professora generalista e passam a interagir com professores especialistas. Com a reorganização em ciclos, essa transição se torna gradativa.

As discussões sobre currículo também ganharam papel de destaque, retomaram o conceito de qualidade social e resgataram o ideal freiriano de uma educação crítica e emancipadora. Em 2016, a Secretaria Municipal de Educação publicou “Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” (SÃO PAULO, 2016a). O documento foi construído em um processo dialógico e coletivo entre professores, equipe gestora e supervisora ao longo de quatro anos, em diferentes momentos, tais como seminários e conferências regionais. No mesmo ano houve a publicação do documento para a área da Educação Física “Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física” (SÃO PAULO, 2016b), que apresenta o componente como linguagem em uma perspectiva descolonizadora do currículo. A forma como a proposta para a Educação Física foi apresentada reforça a presença dos Estudos Culturais como o referencial teórico para a reflexão sobre os saberes do cotidiano escolar e suas relações com os conhecimentos acadêmicos da área.

Ao longo do período escolhido para análise dos documentos apresentados neste texto, várias concepções de Educação e de escola permearam o cenário das escolas municipais, sempre fortemente marcadas pelas ideologias de governo: ora uma educação popular e democrática, ora uma educação com forte influência neoliberal, alternando-se conforme as mudanças de gestão aconteceram. Percebemos que, ainda, não existe uma política de Estado para Educação ou a

preocupação em promover a continuidade das políticas educacionais. O que ocorrem são políticas de governo que, invariavelmente, passam por alterações dos mais variados tipos e que deixam marcas profundas no cotidiano escolar, inclusive, nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. São essas marcas que constituem a identidade da área. Embora a Educação Física tenha seus documentos curriculares pautados nos Estudos Culturais desde o ano de 2007, referencial teórico que se aproxima do pensamento freiriano de Educação, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que as reflexões sobre o currículo e as desejadas mudanças da prática pedagógica contribuam para uma educação crítica, emancipadora e libertadora.

Apesar de não compor o período definido para nossa análise documental, apresentamos o currículo proposto, pela gestão atual, para o componente curricular da Educação Física (SÃO PAULO, 2017). Este documento apresenta os eixos temáticos organizados por ciclos, diferentes objetos de conhecimento para cada eixo temático e objetivos de aprendizagem propostos para cada ciclo e para cada ano de ensino.

Os eixos temáticos para Educação Física são: jogos e brincadeiras; lutas; esportes; danças; ginásticas e práticas corporais de aventura (SÃO PAULO, 2017). Para a definição dos objetivos de aprendizagem, foram considerados os documentos produzidos anteriormente (SÃO PAULO, 2007b; 2007c; 2016b), além da proposta preliminar da BNCC. Os temas, chamados de “objetos de conhecimento” foram organizados também por ciclos, de forma a contemplar diferentes contextos. No Ciclo de Alfabetização considerou-se o contexto familiar e comunitário; no Ciclo Interdisciplinar o contexto regional e nacional foi o selecionado e no Ciclo Autoral foram contemplados objetos de conhecimento do contexto mundial e digital.

Ciclo de Alfabetização:

- ✚ Brincadeiras e jogos do contexto familiar e comunitário.
- ✚ Esportes de marca, precisão e invasão.
- ✚ Ginástica Geral.
- ✚ Danças do contexto familiar, comunitário, regional e midiático.
- ✚ Lutas/jogos de oposição do contexto familiar e comunitário.
- ✚ Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

Ciclo Interdisciplinar:

- ✚ Brincadeiras e jogos regionais e populares do Brasil.

- ✚ Esportes de campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatório.

- ✚ Ginástica Geral, práticas corporais circenses e ginástica de condicionamento.

- ✚ Danças do Brasil.

- ✚ Lutas do Brasil.

- ✚ Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

Ciclo Autoral:

- ✚ Brincadeiras e jogos digitais e mundiais.

- ✚ Esportes de campo e taco; rede e parede; de invasão e técnico-combinatório.

- ✚ Ginásticas de condicionamento físico e de consciência corporal.

- ✚ Danças urbanas do Brasil e do mundo.

- ✚ Lutas do mundo: curta, média, longa e mista distância.

- ✚ Práticas corporais de aventuras urbanas e na natureza.

4 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. [...] Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática [...]. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso de me admirar.

Paulo Freire, 2010

A escola contemporânea passa por um momento em que sua função é colocada em xeque: será que deve transmitir conhecimentos, instrumentalizar o aluno? Ou seu papel é educar, de forma integral? Esses são questionamentos apresentados, inicialmente, por Silvio Gallo, no segundo capítulo da obra *O sentido da escola* (ALVES; GARCIA, 2002). O próprio autor já responde a essa questão, pois educar e instrumentalizar são ações que não se excluem, mas se complementam, uma vez que se espera que a escola prepare o aluno em diferentes aspectos, dentre eles, o intelectual e o social (GALLO, 2002).

Entretanto, é interessante e importante, que compreendamos que essa mesma escola tem como característica fundamental a compartimentalização do conhecimento, herança de uma escola pensada e construída na Idade Média, que busca a especialização do saber. Para o autor supracitado, o conhecimento especializado traz para a sociedade inúmeros benefícios, contudo é preciso compreendê-lo à luz de algo complexo, construído a partir de relações com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Caso não tenhamos essa percepção, corremos o risco de desvirtuar o próprio conhecimento.

Além disso, a disciplinarização do currículo escolar reflete não apenas a compartimentalização do conhecimento, mas também a questão do poder: conhecimento é poder! A educação e a escola estão repletas de mecanismos de controle, de poder além dos currículos, elaborados para dominar, nos mais diferentes aspectos, tanto os processos de ensino e de aprendizagem, como o próprio aluno. Ordem e disciplina se mostram necessárias para a manutenção de situações de autoridade e hierarquia nas relações entre os diferentes sujeitos do processo educacional.

Os professores, bem como os alunos, precisam ultrapassar a ideia de ensino por “gavetas”, pois essa forma de ensinar e de aprender não permite a elaboração do conceito de rede, tão caro para as pesquisas nos/dos/com os cotidianos. Não favorece o entendimento de “[...] que todos os conhecimentos vivenciados na escola são perspectivas diferentes de uma mesma e única realidade, parecendo cada um deles autônomo e auto-suficiente [...]” (GALLO, 2002, p. 23). Como resultado dessa compartimentalização, a escola contemporânea pode não ensinar, não preparar o aluno para a vida. Todavia, educadores e educandos não podem ser responsabilizados por isso. Os professores têm papel determinante em um quadro de mudanças, de superação da contradição entre o saber historicamente construído e a realidade em que escola e seus sujeitos estão inseridos.

Quando pensamos em mudanças, é comum ouvirmos de colegas que nossos alunos não são mais os mesmos, que aquilo que fazíamos em nossas aulas já não funcionam como antes. Cortella (2014) nos leva a refletir sobre isso, pois, se os alunos mudaram, o mundo mudou, por que continuamos com as mesmas práticas do passado? O autor indica a necessidade e a urgência de repensarmos nossas práticas em vista a uma educação voltada ao futuro, a novos tempos. Uma educação que trabalhe para a construção de uma sociedade igualitária e com justiça social, fundamentada no diálogo e no debate, tal como Paulo Freire acreditava.

A escola e a sociedade contemporâneas têm enfrentado desafios que apontam para a emergência e a atualidade do pensamento de Paulo Freire como resposta a essas incertezas.

Nesta direção, o pensamento freireano (sic) é novo, não é novidade. Ele é um clássico, sem ter se emoldurado num processo de engessamento. O pensamento de Freire continua animado. Paulo Freire nos anima. [...] Animar é inspirar. Paulo Freire tem um pensamento altamente inspirador. (CORTELLA, 2011, p. 12)

A pergunta que surge então é: como a educação pode contribuir na formação dos alunos para o exercício da cidadania? Pensar em uma educação pública que promova a construção e o desenvolvimento do conceito de cidadania, que contribua para a formação de alunos críticos e emancipados nos parece tarefa muito difícil, às vezes, impossível. Tão somente as pesquisas sobre currículo e práticas pedagógicas não são capazes de responder certos questionamentos tais:

[...] como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensinar-lhe os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 156, grifos dos autores)

As diferenças culturais na sociedade contemporânea são diversas e envolvem questões de etnia, religião, gênero, orientação sexual etc., que devem ser tratadas no cotidiano escolar, apesar das práticas homogeneizantes consagradas e instituídas nesse espaço. Essas práticas, base da cultura escolar dominante, elaboradas a partir de um referencial político, social e epistemológico da modernidade, ignoram as diferenças e, quando não o fazem, as identificam como problemas a serem resolvidos com a máxima urgência. Candau (2011) afirma que essas questões não devem ser tratadas como exteriores às práticas educacionais, pelo contrário, elas devem ser centrais e determinantes em nossas escolhas pedagógicas. Alves e Soares (2013), afirmam que as mudanças necessárias em nossas práticas pedagógica não acontecem de uma hora para outra e nem igualmente em todos os *espaçostempos*.

Então “como a educação pode contribuir na formação dos alunos para o exercício da cidadania?”, Brito e Lopes (2014) aludem à necessidade de pensar a escola como continuidade do lugar em que se vive e de exercer a cidadania dentro e fora dela. No entanto, para que isso ocorra, é fundamental o envolvimento de toda comunidade escolar e tornar possível, de fato, a participação do aluno, para que ele “[...] não tenha medo de perguntar, expor suas opiniões, promovendo uma convivência democrática; através das regras de funcionamento e normas de conduta e a realização das mesmas [...]” (BRITO; LOPES, 2014, p.2). Para as autoras, se a escola organizasse suas práticas pedagógicas nessa perspectiva, não só favoreceria a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, como contribuiria para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Dessa forma, as normas e as condutas estabelecidas na escola devem ser pensadas e discutidas, não somente reproduzidas, sem significado ou sem o entendimento de sua importância.

Os conteúdos trabalhados nos diversos componentes curriculares, dentre eles a Educação Física, devem ser organizados para contemplar a questão da cidadania e outras do entorno e da comunidade escolar. Há, portanto, de se refletir, mais profundamente sobre a escola, as áreas de conhecimento presentes *neste*

espaçotempo, as práticas pedagógicas, a atuação do professor e os saberes docentes.

Para Paniago e Fernandes (2013), vivemos em uma sociedade de controle, que se diferencia em muitos aspectos do que Foucault (2015) chamou de sociedade de soberania e de sociedade disciplinar. Essa premissa serve tão somente para argumentar que a escola já não é o grande dispositivo de disciplinamento das crianças. No entanto, isso não quer dizer que tal prática tenha desaparecido das instituições escolares, posto que alguns dispositivos de regulação e controle, indicados por Foucault (2015) e Deleuze (2008), parecem ainda estar presentes na escola, tais como a formação de filas para o deslocamento de um ambiente a outro, a organização das carteiras nas salas de aula, os lugares ocupados pelos alunos, o controle e autorização para uso de diferentes espaços etc.

Não é difícil perceber que, mesmo que o discurso dos professores seja promissor ou até mesmo otimista, na prática a escola pensada como ambiente para a promoção da criticidade e da emancipação se distancia cada vez mais do que os inúmeros trabalhos apontam como o necessário para o desenvolvimento da cidadania. Isso porque a cidadania presente nas práticas pedagógicas e no cotidiano da escola se mantém em constante controle, perpetuando e reproduzindo as relações de poder e os estereótipos sociais.

O que temos, segundo Giongo, Munhoz e Olegário (2014), é uma instituição que se fortaleceu na Idade Moderna e que se manteve da mesma forma na contemporaneidade. Porém, conforme Torres Santomé (2001), a escola não pode ser responsabilizada por uma situação que não criou, que apenas reproduz. É nesta instituição que

[...] as pessoas – em que pesem suas diferentes origens de classe, raça, sexo e nacionalidade, além de suas distintas capacidades e níveis de desenvolvimento – podem conviver e aprender a se relacionar de modo igualitário e democrático, compartilhando diferentes estilos de vida e culturas, desenvolvendo o respeito mútuo. Este é o único modo de evitar práticas sociais opressivas, desrespeitosas e injustas. (TORRES SANTOMÉ, 2001, p. 12)

O processo educacional há muito tempo tem sido objeto de estudos, análises e discussões, os quais têm se mostrado significativos, pois as mudanças e as inovações contemporâneas trazem questionamentos sobre o papel da escola e, principalmente, sobre o papel do professor. Todo o processo, desde o planejamento das aulas até as práticas pedagógicas, é influenciado pela visão de mundo, de

sociedade, de homem e de educação dos professores. E, como assevera Cunha (2007), os valores e os interesses da sociedade determinam a importância dada ao papel e à atuação do professor, já que a escola é uma instituição social.

De acordo com Tardif (2011), a epistemologia da prática pedagógica dos professores remete à compreensão dos saberes que esses profissionais acessam no cotidiano escolar para dar conta de inúmeras tarefas relacionadas ao ato de ensinar e que envolvem competências, conhecimentos, habilidades e atitudes. O autor também nos alerta para o fato de que o trabalho docente é multidimensional e “[...] que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação socioprofissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (p. 17).

Esses saberes têm origem em várias fontes, em diferentes momentos da vida e, certamente, não se dão apenas nos cursos de formação de professores; mas, inclusive, durante a própria atuação docente há produção de saberes (ZIBETTI; SOUZA, 2007). Cunha (2007) entende que a vida cotidiana dos professores é heterogênea e, muitas vezes, no processo de construção do conhecimento, os elementos que pertencem ao ambiente escolar são deixados de lado, revelando o valor de experiências formativas e externas à escola. Segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012a), essas experiências, quando organizadas em forma de conhecimento, influenciarão a prática do professor no cotidiano escolar.

Ainda, segundo Tardif (2011, p. 228) “[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. E durante a prática pedagógica, os educadores acessam diferentes saberes, que se organizam para subsidiar a atuação docente: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Os saberes da formação profissional são aqueles transmitidos pelos cursos de formação de professores e que, incorporados à atuação cotidiana do educador, conferem um caráter científico às práticas. Também é nas situações cotidianas que se manifestam os saberes considerados pedagógicos, que se apresentam como concepções advindas das reflexões sobre a própria prática e que representam o arcabouço ideológico dos professores. Os saberes disciplinares, determinados pelas classes que detêm a produção do conhecimento e da cultura, correspondem aos

diferentes campos do conhecimento, apresentados sob a forma de disciplinas nos cursos de formação. Os saberes curriculares são aqueles que

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. (TARDIF, 2011, p. 38)

Os saberes experienciais são produzidos pelos professores em sua própria prática. Baseiam-se nas relações construídas no cotidiano escolar com os demais sujeitos do processo educacional e expressam muito mais do que traços de personalidade ou escolhas metodológicas. “[...] Se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano” (TARDIF, 2011, p. 49) e não têm origem nos cursos de formação ou nos currículos que orientam o trabalho docente.

Além dos saberes docentes, a prática pedagógica dos professores deve construir um diálogo frequente com os desafios que surgem em seu cotidiano, pois é, nesse movimento, em uma perspectiva freiriana, que a crítica, a reflexão e a investigação conferem ao ato de ensinar seu caráter social. Em sua obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2010), embora o autor se dirija àqueles educadores que se reconhecem críticos, ele deixa claro que alguns saberes ali apresentados também se mostram indispensáveis à prática pedagógica do professor conservador.

Para Freire, educação é um ato tanto político, de conhecimento, quanto criador. Implica, necessariamente, questionamentos e contestações do *status quo* vigente, em uma relação direta com o cotidiano de professores e alunos, transformando-os em pesquisadores críticos da realidade (GADOTTI, 1996b), da situação concreta que deve ser o ponto de partida da prática educativa do professor. Prática que permita as diferentes manifestações de inteligências, a experimentação de diferentes rotas de acesso ao conhecimento, o desenvolvimento das capacidades e a resolução criativa de problemas. Segundo Zylberberg e Nista-Piccolo (2008, p. 63), “entender o ser humano numa perspectiva múltipla de potencialidades nos obriga a buscar diferentes meios de ensinar nossos alunos”.

Ao dialogar e refletir sobre o cotidiano, professor e alunos podem superar uma prática pedagógica autoritária e antidialógica, característica da educação bancária, em que a escola parece cumprir bem o papel de alienar e manter homens e mulheres em condição de submissão, opressão, a serviço de uma pequena camada da

sociedade. Predomina a divisão entre aquele que sabe, o professor, e os que não sabem, os alunos, às vezes desrespeitados na sua condição humana, em situações cotidianas de violência. Nesse tipo de práticas imperam as narrativas e o ato de *depositar* os conhecimentos, e, como consequência, os alunos não atribuem importância ao que está sendo narrado.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos.

Há uma quase enfermidade da narração. A tônica da educação é preponderantemente esta – narrar, sempre narrar. (FREIRE, 2016, p. 79)

A prática pedagógica da educação bancária se dá por meio de monólogos e discursos, pois compreende os educandos, advindos das classes dominadas, como sujeitos sem educação, ignorantes, em suma aqueles que precisam ser ensinados. O professor assume o papel de disciplinador. Não há espaço para o debate, para a criatividade ou para o pensamento crítico. O ensino é vertical e não permite dúvidas ou opiniões, nem conhecimentos ou saberes que não sejam os dos educadores. Freire (2016) entende como inviável e impossível uma educação construída nos pilares do autoritarismo e da superioridade, tal como nos apresenta a educação tradicional e bancária que

[...] anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. (FREIRE, 2016, p. 83, grifo do autor)

Na prática acrítica da educação bancária, como muitas vezes o aluno não retém o conteúdo apresentado pelos professores, ele pode ser até considerado um fracasso, pois não acompanha a progressão das aulas e acaba entrando para a estatística de evasão escolar.

Se a fala foi tirada do currículo é porque falar, numa sociedade silenciosa como é a sociedade opressiva, é um ato de subversão. A educação para a fala, para a formação do orador (no sentido daquele que defende seus direitos), seria um suicídio para a sociedade opressiva.

Além de ensinar o povo a gritar eu destacaria também a necessidade de os educadores aprenderem a gritar com o povo, no sentido de reivindicar seus direitos [...]. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 90-91)

Paulo Freire criticava essa prática, pois para ele o processo de ensino deve se dar em parceria com os educandos, na seleção dos temas, na produção dos conhecimentos e na reflexão conjunta sobre os diferentes conteúdos. O professor

deve ir além do ato de ensinar, precisa refletir sobre sua própria prática pedagógica, pois ação e reflexão são indissociáveis e acontecem ao mesmo tempo. Com efeito, a atuação docente não pode se limitar ao espaço da sala de aula, da escola, deve se fundamentar, inexoravelmente, a partir do diálogo não apenas com os educandos, mas com todos os sujeitos do processo educacional.

O diálogo não pode ser entendido como se fosse um favor prestado ao outro, mas como uma prática ética urgente (FREIRE, 2010) e problematizadora, por essência, radical, contrária às práticas acríticas, de verdades absolutas. O diálogo é incompatível com práticas de controle e dominação.

Em regime de dominação de consciências, em que os que mais trabalham menos podem dizer a sua palavra e em que multidões imensas nem sequer têm condições para trabalhar, os dominadores mantêm o monopólio da palavra, com que mistificam, massificam e dominam. Nessa situação, os dominados, para dizerem a sua palavra, têm que lutar para tomá-la. Aprender a tomá-la dos que a detêm e a recusam aos demais é um difícil, mas imprescindível aprendizado – é a “pedagogia do oprimido”. (FIORI, 2016, p. 30, grifo do autor)

Apesar de o livro *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016) ser de 1968, espantamos sua atualidade e denúncia de questões que estão, ainda, na ordem do dia. Assim como parecia para Paulo Freire há 50 anos, parece-nos que o problema central é a *desumanização* de homens e mulheres, a falta de comprometimento com o outro e com o mundo. A prática pedagógica dialógica, apresentada nessa obra, deve se constituir como um ato de liberdade, em constante diálogo com o cotidiano escolar e com as dimensões ética e política da educação, que tem como objetivo final permitir ao educando alcançar a consciência crítica, a *ser mais* (FREIRE, 2016). Cumpre ao professor ser pesquisador de sua própria prática, sempre que se sentir incomodado, por suas ações, decisões, erros e acertos.

Uma prática pedagógica problematizadora implica um dever do professor que não se constrói do dia para a noite, de uma aula para outra. “As práticas curriculares e pedagógicas cotidianas realizadas, vividas nas escolas são vistas pelos docentes como as ações mais significativas na formação” (ALVES; SOARES, 2013, p. 31) e são resultado de um processo de luta, de esperança e de libertação dos paradigmas e conceitos clássicos da educação. As aulas planejadas nesta perspectiva, freiriana e emancipadora, se apoiam nos momentos da investigação temática, da tematização e da problematização, com vistas à valorização dos saberes dos educandos, de seus desejos e interesses, não apenas na intenção, mas na ação.

As práticas pedagógicas não se apoiam em um método desenhado por Paulo Freire (GADOTTI, 2004), mas em uma teoria do conhecimento, na qual seus atores têm atuações definidas e interdependentes, já que não há docência sem discência. Não há educação sem política, sem tomada de posição. A atuação docente pode acontecer baseada em duas posições distintas: a posição do poder, das classes opressoras; ou, a posição das classes populares, dos oprimidos, em clara oposição à lógica do poder e essa deve ser a postura do professor emancipador.

Entendemos a figura do professor emancipador como aquele coordenador dos círculos de cultura, que propõe uma prática pedagógica dialógica e dialética em uma relação horizontalizada com os alunos. Rubem Alves (1994) nos diz que a tarefa do professor é ensinar felicidade, contudo ele tem medo de ser chamado de mentiroso pelos alunos, já que, em vez de lugar alegre e prazeroso, a escola se apresenta como um *espaçotempo* que causa angústia e sofrimento aos educandos.

Os métodos clássicos de tortura escolar como a palmatória e a vara já foram abolidos. Mas poderá haver sofrimento maior para uma criança ou adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parece ter com sua vida? (ALVES, 1994, p. 13-14)

Na teoria de Paulo Freire (FREIRE, 2010; 2016), há elementos essenciais para a estruturação de uma prática pedagógica emancipadora, dentre os quais destacamos: amorosidade, reflexão, conscientização, organização, diretividade e rigorosidade.

1. Amorosidade: diz respeito à atitude do professor diante do mundo e do aluno, em uma convivência pacífica e harmoniosa, pois “[...] sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros [...] não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica” (FREIRE, 2010, p. 120). Uma prática pedagógica construída com amorosidade utiliza o diálogo não como simples instrumento do processo de ensino, mas como forma de denunciar, desvelar a realidade e as situações opressoras pelas quais passam não apenas os alunos, mas toda a comunidade escolar, inclusive o próprio professor.

2. Reflexão: consiste na importância de pensar o ato educativo em todos os momentos. Paulo Freire insistia nessa ideia e nos ensinou que a teoria sem reflexão não passa de um discurso vazio, bem como a prática sem esse movimento se torna pragmatismo. É na reflexão sobre teoria e prática, reflexão e ação como dialética, que a práxis educativa de Paulo Freire se dá. O professor crítico e reflexivo assume uma

postura indagadora, tem autoridade sem ser autoritário, não discrimina e não teme o enfrentamento dos desafios da práxis pedagógica. É na reflexão que se constitui um professor democrático, consciente de que ensinar não é transmitir conhecimento (VASCONCELOS; BRITO, 2014).

3. Conscientização: é a finalidade da prática pedagógica freiriana, a transcendência da consciência ingênua para a consciência crítica e depende do envolvimento dos demais elementos na prática pedagógica. É a compreensão de que a realidade é mutável e de que os fatos devem ser analisados e interpretados despidos de preconceitos. “Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade. [...] A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. [...] constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo [...]” (FREIRE, 1979, p. 15).

4. Organização: se refere à forma de organizar todo o processo educativo. Ou do ponto de vista do opressor, da educação bancária, da prática autoritária; ou do ponto de vista da prática emancipadora, crítica, construída com os alunos de forma participativa. Nesse segundo caso, os conteúdos programáticos a serem trabalhados surgem na forma dos temas geradores, estabelecidos de forma democrática a partir do cotidiano dos educandos e com o envolvimento dos demais sujeitos do ambiente escolar (VASCONCELOS; BRITO, 2014).

5. Diretividade: se dá, como a organização, diretamente relacionada com a proposta de educação e está presente em toda prática pedagógica. O que muda é o entendimento de educação e de sociedade apresentado no trabalho docente. Contudo, não se trata de uma postura autoritária, mas de coerência com a visão de mundo, de homem e de sociedade que se deseja compartilhar. “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. (FREIRE, 2010, p. 102). O professor diretivo assume seu papel de mediador em sala de aula, respeita o conhecimento de mundo do educando e, de forma ética, o conduz em direção à utopia. Há que se compreender a diferença entre licenciosidade e autoritarismo. Ambos são prejudiciais e desumanizam não só o processo educacional, mas as relações humanas que se constituem no ambiente escolar.

6. Rigoriedade: se apresenta como elemento essencial da práxis pedagógica pensada por Paulo Freire. É determinante na relação entre os educandos e o conhecimento, sem se aproximar da rigoriedade pretendida pela educação

bancária. Conforme o autor (2010, p. 26), “[...] ensinar não se esgota no ‘tratamento’ [...] superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”.

A prática pedagógica deve permitir ao professor o ato de ensinar que pressupõe, fundamentalmente, transformar as pessoas para que elas possam mudar o mundo. No entanto, Gadotti (2000) nos alerta para aqueles que, em pleno século XXI, ainda utilizam métodos e estratégias conservadoras, que reconhecem nos alunos meros repetidores de conteúdos e executores de avaliações.

A prática pedagógica é sempre o exercício do conflito, da luta, pois anseia romper com a docência enraizada em conceitos ultrapassados, em paradigmas educacionais que não se mostram em consonância nem com os educadores, nem com os educandos e nem com a sociedade contemporânea. Em uma sociedade da informação, marcada por avanços tecnológicos em todas as dimensões, inclusive na Educação, o verdadeiro educador é aquele que reconhece o exercício da docência como um desafio diário. É o professor que, a partir do cotidiano vivido e dos saberes docentes instituídos ao longo da vida, faz da sua atuação objeto de pesquisa e reflexão, na construção da cidadania e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 2010, p. 60-61)

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 2010, p. 101, grifo do autor)

O professor reflexivo é aquele capaz de inovar, observar, aprender com as experiências e com os outros. Ele concentra sua atenção nas diferentes questões pedagógicas que envolvem sua prática, desde a escolha dos métodos de ensino até a aplicação das atividades (NISTA-PICCOLO; TOLEDO, 2014). Suas ações possibilitam à comunidade escolar repensar a educação e assumir um protagonismo até então negado a essa população.

A práxis educativa contemporânea deve ser capaz de integrar os conteúdos programáticos acadêmicos com os conhecimentos levados pelos alunos para a sala de aula, para a quadra. Apenas assim podemos potencializar os processos de

aprendizagem, permitindo aos alunos que tomem posse dos conhecimentos e que se reconheçam como sujeitos das suas próprias histórias. Uma história de luta contra o conformismo e por sua humanização.

Contudo, ainda hoje, encontramos profissionais que são reconhecidos como bons professores em função do controle disciplinar que exercem sobre sua turma e dos resultados que seus alunos alcançam nas avaliações, tanto escolares quanto em avaliações externas, independentemente das estratégias de mediação do conhecimento usadas por eles. Essa relação entre os conteúdos da escola e os direitos de aprendizagem é um aspecto relevante quando pensamos nos problemas que assolam a Educação Básica, como por exemplo, a evasão e o alto índice de repetência, principalmente, na educação pública.

Gadotti (2003) afirma que o sucesso e a competência de um professor não devem ser *medidos* pela quantidade de conteúdos que ele consegue ensinar, mas pela capacidade de se relacionar com os educandos e com a comunidade e pelas possibilidades que cria para que aprendam a conviver e viver melhor. A competência e o sucesso do professor também se estabelecem quando ele consegue que seus alunos compreendam o que deseja ensinar, quando identifica os procedimentos metodológicos mais adequados para que seus alunos aprendam, quando ele estabelece as rotas que deve usar para que eles possam acessar o conhecimento. É preciso que a ética esteja em suas práticas, como uma condição inerente à própria existência humana (FREIRE, 2015; 2016). E, apesar do fatalismo dominante, fazer valer a vocação de *ser mais*, “[...] negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos [...]” (FREIRE, 2016, p. 40).

Os saberes docentes e as práticas pedagógicas estão intimamente ligados, pois é, no exercício da docência, que o professor irá mobilizar os diferentes saberes (TARDIF, 2011; FREIRE, 2010), em um diálogo com o cotidiano, possibilitando a formação de sua identidade profissional. Segundo Santos e Rodrigues (2010, p. 20), identidade docente é um “[...] processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade”. Esse processo não é constituído apenas por sua identidade profissional, mas também pelas questões pessoais, em um movimento de equilíbrio entre os diferentes contextos que impactam sua atuação docente, especialmente em uma sociedade que, além de responsabilizar os professores por todos os fracassos no

cotidiano escolar, também os vitimiza por meio da desvalorização profissional (MARQUES et al., 2015). Destarte, ao longo de sua carreira, o professor é influenciado pelas relações que tece com os alunos, com os colegas de profissão, com a comunidade escolar e com a própria escola, constituindo fundamentações teóricas que sustentam suas práticas pedagógicas.

[...] O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc. (TARDIF, 2011, p. 11, grifo do autor)

Em *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2010), o autor nos presenteia com os *saberes necessários à prática educativa* (subtítulo) e reforça a ideia de que o nosso inacabamento como seres humanos demanda um exercício diário de reflexão, ressignificação e reconstrução de nossas escolhas e práticas, que deve começar já nos cursos de formação inicial de professores. Ao nos agradecer com essa obra, uma pedagogia essencialmente política, Paulo Freire tinha esperança de que sua proposta fosse além de um simples método de ensino. Ele desejava a compreensão histórica de diferentes contextos em oposição ao fatalismo e à visão pragmática de futuro estabelecida nas relações humanas. A organização dos capítulos já nos sinaliza o caminho percorrido pelo autor e que deve orientar nossas práticas pedagógicas. O Quadro 2 apresenta de forma sucinta os saberes necessários para uma prática educativa.

Quadro 2. Saberes necessários à prática educativa

NÃO HÁ DOCÊNCIA SEM DISCÊNCIA	ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO	ENSINAR É UMA ESPECIFICIDADE HUMANA
Rigorosidade metódica	Consciência do inacabamento	Segurança, competência profissional e generosidade
Pesquisa	Reconhecimento de ser condicionado	Comprometimento
Respeito aos saberes dos educandos	Respeito à autonomia do educando	Compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo
Criticidade	Bom senso	Liberdade e autoridade
Estética e ética	Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	Tomada consciente de decisões
Corporeificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	Escuta
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	Alegria e esperança	Reconhecimento de que a educação é ideológica
Reflexão crítica sobre a prática	Convicção de que a mudança é possível	Disponibilidade para o diálogo
Reconhecimento e a assunção da identidade cultural	Curiosidade	Amor pelos educandos

Fonte: elaborado pela autora, adaptado da obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2010)

O exercício da docência não é tarefa fácil. Tardif (2011) e Paulo Freire (2010) destacam que, embora os saberes advindos do universo acadêmico sejam importantes, não pode, contudo, desvalorizar os saberes que têm origem no cotidiano do professor, pois isso confere legitimidade à prática pedagógica. Enquanto Tardif (2011) vê, no trabalho docente, os saberes experienciais como núcleo da prática, Freire (2010) acredita nos saberes éticos, estéticos e políticos. Outras pesquisas (CARVALHO; DAVID, 2015; LÜDKE, 2001; MONTEIRO, 2001; ZIBETTI; SOUZA, 2007) também se ocuparam do tema e indicam que os saberes docentes constituídos a partir do exercício da docência são tão importantes quanto os saberes apreendidos nos cursos de formação de professores. Isto é um não é suficiente sem o outro. Ambos se complementam.

4.1 Práticas Pedagógicas em Educação Física

Compreender o cotidiano da Educação Física escolar é complexo, uma vez que a área é influenciada por fatores pedagógicos, políticos e sociais. O ensino da Educação Física não pode ser desvinculado das características do entorno em que a escola está inserida. Nesse sentido, ao mergulharmos *nesse espaçotempo*, percebemos que o cotidiano não permite generalizações, pois está permeado o tempo todo pelas disputas e pelas relações de poder, e isso nos leva, frequentemente, a muitas inquietações.

A Educação Física e suas complexas relações no cotidiano escolar, como objeto de estudo, se mostram presentes não apenas na dimensão profissional, mas também na pessoal, uma vez que, segundo Nóvoa (2007), elas são indissociáveis e dão sentido à prática pedagógica. Portanto, os estudos nos/dos/com os cotidianos exigem dos sujeitos envolvidos disponibilidade para nos abriremos às diversidades e às pluralidades deste contexto, trilhando, por vezes, caminhos que não escolhemos. Esses estudos não pretendem responder às questões que se apresentam aos professores com o passar do tempo. O que está posto é tentar compreender como as pessoas dialogam, como tecem relações e (re)criam o conjunto de valores que orientam nossas escolhas, nossa ética.

Entendemos o conceito de valor, presente nos discursos dos professores, nas práticas da escola, da mesma forma que o professor Pedro Goergen (2005, p. 989): “[...] princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática”. Assim sendo, cumpre compreender como os professores de Educação Física se apropriam dos inúmeros conhecimentos, dos diferentes saberes produzidos no cotidiano e dos valores presentes no ambiente escolar para fortalecer sua prática pedagógica.

Concordamos com Nista-Piccolo e Moreira (2012b, p. 12, grifo dos autores), quando explicitam que é preciso indicar as finalidades da Educação Física para garantir sua legitimidade no cotidiano da escola. Isso “[...] implica dar a ela, no âmbito escolar, o *status* de componente curricular, não apenas por direito de imposições legais, mas, de fato, pois faz parte da formação do ser humano”. E, ao fazer parte da formação humana, deve fazê-lo de tal maneira que se contraponha ao saber social estabelecido de que é fácil dar aula de Educação Física, de que o currículo de

Educação Física é mais simples do que o de outros componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa ou Matemática. Não podemos nos contentar em ser o componente curricular de que os alunos mais gostam, apenas porque é um momento prazeroso, de satisfação, com menos exigências acadêmicas quando comparado às outras aulas (BETTI; LIZ, 2003; FARIA; CASTRO; MILLEN NETO, 2007; MORAIS; ASSUMPÇÃO, 2012).

Correia (2011, p. 59) nos provoca a refletir sobre uma “[...] questão também essencial: Se não tivéssemos Educação Física na escola [...] que diferença faria?”.

[...] A Educação Física escolar deverá conter saberes que se justifiquem, especialmente no que tange à relevância social, na medida em que determinados conteúdos [...] representarão seleções culturais, e por sua vez, escolhas políticas e pedagógicas. A dimensão desse processo de justificativa, e posteriormente, de legitimação, será efetivada na proporção das ênfases e omissões que se resgata e se sistematiza a partir de temas da cultura corporal e de movimento. (CORREIA, 2011, p. 78)

A escola, lembrando Silva (2010), é um local marcado pelas disputas do currículo e pela construção identitária não só dos sujeitos inseridos nos processos educacionais, mas dos diferentes componentes curriculares, entre eles a Educação Física (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011).

Na contemporaneidade, a instituição escolar tem, essencialmente, a função de educar para o trabalho, assim sendo as aulas de Educação Física significariam apenas um tempo de ludicidade, o que contribui para uma pouca valorização desse componente curricular. Por esse prisma, a Educação Física pouco teria a contribuir para o processo formativo dos alunos. Segundo os autores, em consonância com Ayoub (2005), alguns professores têm planejado e conduzido suas aulas como momentos de recreação, o que leva os alunos a identificar essas práticas pedagógicas como *laissez-faire*, sem diálogo com o projeto pedagógico e “[...] por vezes desarticulada das finalidades instrumentais da escola” (BARTHOLO; SOARES; SALGADO, 2011, p. 217). Entretanto, por meio das práticas pedagógicas o professor de Educação Física ensina muito além do saque do voleibol, da “parada de mãos” da ginástica artística, ou muitos outros elementos esportivos. O professor é alguém que compartilha valores, concepções de mundo, de sociedade, de ser humano, portanto um modelo a ser seguido.

Dentre os inúmeros conceitos polissêmicos e mutantes da Educação Física escolar, a prática pedagógica está entre os mais investigados ultimamente. Toda vez que alguém inicia ou retoma a discussão a esse respeito, percebemos que o tema

sempre emerge à luz de diferentes e novas concepções, explicitando dinamismo e historicidade (CARLAN, 2012).

No âmbito da Educação Física, a prática pedagógica deve dar conta das manifestações da cultura corporal a partir de diferentes referenciais científicos, estéticos, políticos, éticos, cotidianos etc., legitimando as ações do componente curricular na escola. Concordamos com Franco (2008), quando afirma que a lógica presente nos cursos de formação de professores, inclusive os cursos de Educação Física, está distante daquela encontrada na prática profissional; e com Tardif (2000; 2011) quando pontua que os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais, heterogêneos e que estão intimamente relacionados com a experiência docente. A realidade escolar contemporânea desafia os educadores a pensar novas práticas pedagógicas que não fragmentem ou reproduzam os conhecimentos, mas que envolvam os demais sujeitos do cotidiano em sua elaboração e experimentação, tal qual pensava Paulo Freire ao nos apresentar os princípios de uma educação libertadora. Para isso é preciso que compreendamos o conhecimento como algo transitório e que deve ser historicamente situado, contextualizado, ultrapassando o modelo de ensino por “gavetas”.

De acordo com Fensterseifer (2009), as aulas de Educação Física precisam superar, definitivamente, a noção de atividade, reforçada pela histórica dicotomia entre teoria e prática que privilegia o fazer pelo fazer, preocupada, essencialmente, com os aspectos técnicos e instrumentais das práticas. Ainda segundo o autor, a prática pedagógica da Educação Física é normativa e constituída por um conjunto de valores que precisa ser revisitado. Essa dicotomia, contudo, não é exclusividade da atuação profissional, mas também está fortemente presente nos cursos de formação de professores. Por anos, a formação inicial de professores de Educação Física foi marcada pela ideia de supervalorização das capacidades físicas, das habilidades motoras e da técnica como os verdadeiros conhecimentos e objetos de estudo da área, chegando inclusive, a ser uma parte importante dos processos seletivos de ingresso aos cursos por esse viés (FENSTERSEIFER, 1999).

Ao professor cabe o papel de mediar a ressignificação das práticas corporais, por meio do diálogo com os alunos e fazer de sua prática pedagógica objeto de reflexão e pesquisa. Outros desafios que se apresentam aos professores de Educação Física escolar são a produção de conhecimento a partir de sua realidade e a identificação como um pesquisador da sua própria prática pedagógica, não só com

estudos voltados ao domínio de técnicas, mas como ato de criação e recriação. Essa é uma condição fundamental para a atuação docente e carrega consigo implicações éticas, políticas e pedagógicas:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 2010, p. 29)

Em nossa área, a polarização entre a universidade (produtora da teoria, do conhecimento) e a escola (local para a prática da teoria, da reprodução de ideias) se constitui, principalmente, por publicações que denunciam as práticas *inadequadas* dos professores. Essas produções, por vezes, desconsideram os saberes e os conhecimentos originados no chão da quadra e apresentam soluções que, por consequência, não dialogam com o cotidiano escolar. Uma das muitas críticas feitas aos professores que atuam na Educação Básica parte do pressuposto de que eles não acessam as produções acadêmicas sobre as práticas e nem se apropriam delas (SARTI, 2008). Consideramos relevante apontar que muitas pesquisas realizadas nas escolas, com professores, não retornam a esse espaço e, quando o fazem, apenas reforçam o véu de desconfiança e incredulidade com que escola e professores enxergam a universidade e seus pesquisadores. Apenas as produções que parecem tecer alguma relação com o cotidiano escolar são aceitas como viáveis pelos professores de Educação Física, dada a complexidade do cotidiano e dos desafios destes professores, alertam França e Freire (2009).

Pensar a práxis da Educação Física na perspectiva do pensamento de Paulo Freire, vinculado desde sempre aos movimentos populares, requer a organização das práticas corporais no âmbito da cultura corporal, desviando o foco da *performance* para a análise das relações de poder que envolvem as diferentes temáticas da área como, por exemplo, os jogos e as brincadeiras, as lutas, as ginásticas, as atividades circenses, entre outras. Dessa forma, o currículo cultural da Educação Física é “[...] como uma arena de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas” (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 536), reforçando a valorização de diferentes manifestações corporais, já que, na perspectiva cultural, não existem práticas melhores ou piores. As práticas que não têm significados para os alunos não serão aprendidas.

De acordo com Neira e Nunes (2011), a transformação social, desejada pelos educadores críticos a partir da teoria freiriana, ganha outros contornos com os Estudos Culturais. Passa, obrigatoriamente, por um processo de formação identitária, de reconhecimento e valorização do diferente, “[...] superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural” (NEIRA, 2011a, p. 39).

No campo da Educação Física, a diversidade cultural a que somos apresentados diariamente, apesar de ser um aspecto positivo da sociedade contemporânea, se apresenta como um desafio pedagógico a ser enfrentado pelos professores, tornando difíceis as decisões em relação às práticas corporais (VELOZO, 2009). Em sua tese de Livre-Docência, Neira (2011a) afirma que o caminho a percorrer em nossa área ainda é árduo, pois as pesquisas acerca dos Estudos Culturais parecem não ter alcançado, com o aprofundamento necessário, os professores de Educação Física, ao contrário do que houve com os educadores dos demais componentes curriculares. Ainda, o currículo da Educação Física, como desconectado das mudanças culturais na sociedade contemporânea, que privilegia algumas práticas corporais em detrimento de outras, “[...] corrobora o processo de dominação, de subalternização, discriminação e conflito entre culturas. [...] dificilmente se possibilitará a construção de subjetividades mais abertas ao trato da diversidade” (NEIRA, 2011a, p. 40).

Para se aproximar da pedagogia freiriana, o professor de Educação Física precisa atribuir um sentido ético às suas ações, tentar estar mais aberto à experiência de reconhecimento do outro como ser humano. Isso significa entender o *espaçotempo* da Educação Física como

[...] ambiente adequado para análise, discussão, vivência, resignificação e ampliação dos saberes relativos às manifestações corporais [...] poderá almejar a formação de cidadãos capazes de desconstruir as relações de poder que historicamente impediram o diálogo entre os diferentes representantes das práticas corporais. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 536)

Outro ponto a considerar é que a escola, propedêutica, antidemocrática e classificatória, parece viver o epílogo de sua história, uma vez que não contempla mais as necessidades educacionais contemporâneas, tais como a diversidade cultural e a valorização das diferenças. Todo sujeito envolvido com a educação formal, escolar, já deve ter se questionado, ou ter sido questionado, sobre a importância da escola na sociedade contemporânea, e, provavelmente, em suas ações docentes

tenha tentado legitimizar o papel da escola e, como consequência, de si mesmo como educador. Assim, há de se reconstruir as práticas escolares, dentre elas, a Educação Física, e de mudanças dos currículos, na busca de um compromisso com as transformações sociais.

A organização das aulas de Educação Física na perspectiva da cultura corporal, como um primeiro passo de aproximação com o pensamento de Paulo Freire, exige a construção de valores que possibilitem as mudanças sociais almeçadas pela Educação. No entanto, inúmeros são os desafios que dificultam essa trajetória e que precisam ser vencidos no cotidiano da Educação Física escolar. Dentre eles desde a falta de estrutura adequada e de materiais até a desvalorização da profissão e da atuação docente pela comunidade escolar e, muitas vezes, pelos próprios pares (gestores, coordenadores e professores dos demais componentes curriculares).

De acordo com Neira (2009a), é preciso entender o lugar de atuação do professor de Educação Física como um campo adequado de reconhecimento da linguagem corporal como forma de expressão e/ou comunicação, a partir de práticas pedagógicas inovadoras. Dessa forma, contribuimos para que os alunos ampliem a compreensão que têm sobre as reais manifestações corporais e também sua participação nos processos educativos. O que o autor propõe é a organização da práxis da Educação Física tendo por norte uma pedagogia que enxerga a escola como *espaçotempo* “[...] de apreensão, ressignificação e ampliação cultural” (NEIRA, p.85, 2009a), como princípios norteadores de uma pedagogia cultural para a área.

A aproximação com o pensamento freiriano se dá quando o professor de Educação Física reconhece o componente curricular como integrante do projeto político-pedagógico da escola e valoriza sua práxis, organizando-a no sentido de colaborar para a transformação social a partir de uma leitura e uma reflexão crítica da realidade. Para Paulo Freire (1979), é na práxis, com o ato da ação-reflexão, que ocorre a conscientização. A atuação pedagógica do professor de Educação Física, organizada tendo por base o princípio da ação-reflexão-ação, também se mostra fundamental para Neira (2011b, p. 16), que afirma que a “[...] prática sem a devida reflexão transforma-se em mera reprodução”. Nesse contexto, o professor vislumbra o cotidiano em sua totalidade e não como recortes descontextualizados de uma realidade distante.

O mesmo autor complementa, ainda, que é preciso uma investigação minuciosa a respeito das práticas pedagógicas organizadas a partir dos Estudos

Culturais, para permitir a divulgação de práticas de sucesso e propiciar uma mudança de cenário que envolve a área. Um primeiro passo para essas mudanças é a organização dos conteúdos de forma a superar a hegemonia acadêmica que, quase sempre, apresenta aspectos preconceituosos a respeito da cultura corporal das minorias marginalizadas, e que contribui para a manutenção do que Apple (1999) chamou de “grupos empoderados”. A prática cultural da Educação Física pressupõe uma organização pedagógica que valorize os conhecimentos das pessoas que representam a comunidade escolar, resultando em uma participação mais justa das diferentes camadas, especialmente, daquelas alijadas anteriormente do cotidiano escolar.

[...] As aulas de Educação Física não são apenas artefatos culturais. São também artefatos produtivos que inventam sentidos, produzem identidades e representações que circula e operam nas arenas contestadas da cultura, negociando os significados que determinam as hierarquias: quem pode e quem não pode, quem é quem e como deve ser. (NEIRA; NUNES, 2011, p. 677)

O professor de Educação Física que deseja se aproximar dos pensamentos de Paulo Freire precisa compreender o sentido de diálogo apresentado por ele: um processo dialético-problematizador, que auxilia os sujeitos entender a si mesmos, e à própria realidade, como inacabados, incompletos e em constante transformação (FREIRE, 2016). Esse diálogo entre professores e alunos favorece a educação problematizadora, outro ponto fundamental da pedagogia freiriana. No âmbito da Educação Física, a problematização ocorre de maneira mais singular com a proposição da cultura corporal como pano de fundo para a organização da práxis pedagógica. E se aproxima do pensamento freiriano, quando se compreende que a cultura, produzida por diferentes grupos e movimentos, é uma atividade que transforma (FREIRE, 1967).

Assim, as concepções que o homem desenvolve a respeito de sua corporalidade e as suas formas de comportar-se corporalmente estão ligadas a condicionamentos sociais e culturais. A cultura imprime suas marcas no indivíduo, ditando normas e fixando ideais nas dimensões intelectual, afetiva, moral e física, ideais esses que indicam à Educação o que deve ser alcançado no processo de socialização. O corpo e cada indivíduo de um grupo cultural revela, assim, não somente sua singularidade pessoal, mas também tudo aquilo que caracteriza esse grupo como uma unidade. (GONÇALVES, 2007, p. 13)

O currículo da Educação Física, quando construído sob a ótica da pedagogia de Paulo Freire, não escolhe, previamente, os conteúdos a serem trabalhados durante o período letivo. Pelo contrário, ele se organiza a partir de temas, descobertos pela

investigação das realidades e das experiências dos estudantes. E isso acontece por meio de uma relação dialética, que permite aos alunos a apreensão do assunto e o exercício do pensamento crítico (FREIRE, 2016).

Para Soares e colaboradores (2002), tema é a prática social de uma determinada manifestação corporal, que deve ser organizado de forma a possibilitar ao aluno fazer parte dessa realidade. Ainda, a identificação e a investigação desses temas devem possibilitar o reconhecimento de situações de opressão nos próprios discursos dos alunos. Destarte, é fundamental que os professores de Educação Física conheçam e compreendam a realidade em que os alunos estão inseridos, reconheçam e valorizem diferentes práticas corporais, sem impor sua visão de mundo. Françoso e Neira (2014) reforçam que não se trata de trabalhar apenas com as manifestações corporais advindas do cotidiano dos alunos, mas reconhecer seus saberes e possibilitar o encontro com o repertório corporal de diferentes culturas.

Neira (2011b) ainda adverte para a necessidade de o professor participar da elaboração do projeto político-pedagógico da escola, uma vez que é, nesse processo, que o corpo docente pode discutir, analisar e refletir acerca da realidade em que a escola e os alunos estão inseridos. Nesse sentido, o currículo da Educação Física deve se mostrar coerente com essas discussões e análises. Para o autor, os pressupostos teóricos dos Estudos Culturais permitem que o currículo vislumbre

[...] uma sociedade que considere prioritário o cumprimento do direito, que todos os seres humanos têm, de ter uma vida digna, em que sejam plenamente satisfeitas suas necessidades vitais, sociais e históricas. Em tal contexto, os significados só podem ser: equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público. (NEIRA, 2011b, p. 15)

A prática dialógica, característica do currículo cultural, estimula a participação dos alunos e o exercício da criticidade, levando o professor a identificar e compreender os motivos que podem fazer os alunos se desinteressarem das aulas de Educação Física. Françoso e Neira (2014) afirmam que essas razões estão, na maioria das vezes, relacionadas ao processo de ensino e não à aprendizagem. É importante que o professor de Educação Física que orienta sua prática pedagógica a partir dos Estudos Culturais tenha como ponto de partida os problemas cotidianos, tanto da escola quanto dos alunos, sendo que todos devem participar ativamente das discussões e das tomadas de decisões.

[...] Um currículo da Educação Física comprometido com essa visão, ao tematizar as práticas corporais, questiona os marcadores sociais nelas presentes: condições de classe, etnia, gênero, níveis de habilidade, local de moradia, histórias pessoais, religião, entre outros. Uma proposta curricular com esse teor recorre à política da diferença por meio do reconhecimento das linguagens corporais daqueles grupos quase sempre silenciados. (NEIRA, 2014, p. 15)

De acordo com Françoso e Neira (2014), os professores de Educação Física que organizam sua prática pedagógica a partir do pensamento de Paulo Freire devem se manter atentos e críticos aos materiais didáticos “produzidos” por pessoas que estejam fora dos muros da escola. Devem ler com ponderação e suspeição cadernos de orientação didática, apostilas, documentos curriculares, entre outros, pois, via de regra, esses materiais, nada mais são do que mecanismos de controle que restringem e limitam a autonomia e o poder de decisão do professor. Para Freire (2010), não existe neutralidade no ato de educar, portanto, ser professor de Educação Física exige escolhas pedagógicas, políticas, carregadas de intencionalidades e tomadas de decisão que confrontem qualquer tentativa de controle da prática docente. Essa posição de luta só vem com o tempo, com a conquista da autonomia, que, segundo Freire (2010), não é algo inerente à condição humana, mas resultado de um processo e está intimamente relacionada ao sentimento de solidariedade.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 2010, p. 107)

Elaborar um currículo, organizar a práxis pedagógica, é pensar um projeto de formação de pessoas, de sociedade. É indicar os caminhos que se deseja trilhar sem opção para neutralidade. O professor, como um sujeito político, pode optar ou por reforçar a ideologia dominante ou por confrontá-la, mas nunca ficar sem escolher. Essa é uma premissa básica do pensamento freiriano: a pedagogia não está separada da política.

Um currículo de Educação Física inspirado pelas ideias freireanas (sic) não pode seguir privilegiando os produtos culturais euroamericanos. Não pode continuar oferecendo aos estudantes uma visão parcial da realidade, geralmente aquela divulgada pelos grupos hegemônicos e consagrada pela ciência positivista. Os objetivos pretendidos por esse currículo não podem reduzir-se ao ensino de técnicas e padrões de movimentos descontextualizados dos problemas que atingem a sociedade. (FRANÇOSO; NEIRA, 2014, p. 542-543)

Os estudos nos/dos/com os cotidianos nos indicam a importância de ouvir a voz e conferir protagonismo aos diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional. Quando isso acontece surgem algumas perguntas, não apenas dos professores, mas dos alunos também, em relação às aulas de Educação Física: poderia ser de outro jeito? O que mais podemos aprender? A quem interessa a mudança? O que o aluno pode aprender nas nossas aulas? Para que serve a Educação Física ensinada na escola? Para começar a responder a essas perguntas, o professor precisa construir práticas pedagógicas que sejam coerentes com o cotidiano dos alunos, que os confronte com as inúmeras possibilidades da cultura corporal e com o mundo, sempre desejando a transcendência da condição opressor e oprimido (FREIRE, 1979) e com seu próprio entendimento sobre o componente curricular.

No campo da Educação Física escolar, as pesquisas que tratam da cultura produzida no cotidiano da escola têm se mostrado uma importante referência para a prática pedagógica desse componente (PICH, 2009), já que apontam a necessidade de pensar os problemas do cotidiano a partir dos conteúdos e dos instrumentos de ações pedagógicas, para daí apresentar possibilidades de mudança. Outro ponto a ser destacado é a identificação dos professores como produtores dos seus próprios conhecimentos acerca do cotidiano escolar e de sua práxis pedagógica, estabelecendo diálogos com o universo acadêmico acerca dos saberes e dos conhecimentos necessários à prática do professor de Educação Física.

Os saberes do cotidiano devem ser incorporados às nossas práticas e discussões nas escolas. Isto é fundamental para que possamos trilhar nossas atividades por novos caminhos, olhando o aluno por outros pontos de vista. É preciso um mergulho profundo no cotidiano escolar e na complexidade das relações entre os atores da escola, compreendendo-o como um *espaçotempo* da formação profissional docente, não apenas como o local de aplicação de saberes e conhecimentos, da teoria aprendida nos cursos de formação de professores.

É no cotidiano que a educação dialógica e problematizadora, inspirada na teoria freiriana, se institui e desafia educandos e educadores a se conectarem e a conectarem-se com o mundo a fim de resolver os problemas da realidade. É no cotidiano escolar que as diferentes formas de ver e entender o mundo dialogam e atribuem novos significados às manifestações da cultura corporal. É neste *espaçotempo*, nas práticas pedagógicas problematizadoras que podemos enxergar o

entrelaçamento entre o pensamento de Paulo Freire e a proposição dos Estudos Culturais como referencial teórico para um currículo cultural da Educação Física.

Todavia, para o currículo cultural da Educação Física a problematização freireana (sic) é conduzida ao crivo da análise pós-estruturalista e sob este, passa a ser concebida como um processo de negociação de sentidos, pelo qual a condição hierárquica privilegiada inicial com que o sujeito atribui significado a um signo poderá ser substituída, mediante o diálogo, por outra. Portanto, o diálogo enquanto processo dialético-problematizador proposto por Paulo Freire, no currículo cultural é radicalizado pelo “jogo da diferença”. (SANTOS, 2016, p. 85, grifo do autor)

O pensamento de Paulo Freire nos oferece uma prática “[...] aberta ao diálogo cultural [...]” (SANTOS, 2016, p. 90) que, aliada ao referencial teórico dos Estudos Culturais, pressupõe uma quebra de paradigmas. Inicialmente, significa criar condições para que os diferentes, as diferenças e as diferentes culturas iniciem um diálogo e “[...] coloca em patamares equivalentes os saberes legitimados pela ciência e os saberes do senso comum, que não aceita de modo algum, um único modo de enxergar as coisas” (p. 90).

5 A ESCOLHA DOS CAMINHOS: PRIMEIRAS INQUIETAÇÕES

Descobrir-se na posição de opressor, mesmo que sofra por este fato, não é ainda solidarizar-se com os oprimidos. Solidarizar-se com estes é algo mais que prestar assistência [...] não é ter a consciência de que explora e “racionalizar” sua culpa. [...] A solidariedade, exigindo de quem se solidariza que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.

Paulo Freire, 2016

No cenário contemporâneo as pesquisas sobre Educação estão cada vez mais sob o olhar atento e crítico de estudiosos de diversas áreas, submetidas às exigências de qualidade em diferentes ordens como a científica, a política e até mesmo a econômica, na busca da excelência (GATTI, 2012). Com o aumento do número de pesquisas no país, também verificamos uma mudança incontestável de marcos teóricos, métodos, temáticas e problemas investigados, tais como o cotidiano escolar, com suas análises de currículo, organização do trabalho pedagógico e das relações constituídas na escola (ANDRÉ, 2001). Os estudos do cotidiano escolar tentam:

[...] evidenciar o que marca presença nesse cotidiano, mostrando não só o rotineiro, mas os conflitos, as alternativas trilhadas, as simbologias criadas, as linguagens e os conflitos de lógicas, construídas em condições sociais díspares, longe da lógica privilegiada pelo saber escolar instituído. [...] Questiona-se o ‘já sei o que vou encontrar lá’, a visão desencantada do tudo ruim, da anulação das pessoas que constroem o dia a dia da educação. (GATTI, 2012, p. 26, grifo do autor)

As pesquisas educacionais devem contribuir para a produção de conhecimentos além daqueles disponíveis e dos que já foram incorporados à discussão cotidiana e que agora compõem os conhecimentos do senso comum (FRANCO, 2003). Destarte, em um diálogo com conceitos e epistemes advindos do marco teórico das pesquisas com abordagem qualitativa e dos estudos nos/dos/com o cotidiano é que trilhamos o caminho metodológico deste trabalho. A princípio pode parecer redundante e irrelevante indicar as relações existentes, por muitas vezes óbvias, das pesquisas em Educação com as abordagens qualitativas. Contudo, nem sempre foi assim.

Até a década de 1980 eram as Ciências Naturais, com suas análises sobre situações controladas que ditavam regras e maneiras de pesquisar. As diferenças e os detalhes daquilo que estava sendo investigado não tinham importância. Ao

contrário, o relevante era justamente o que se mostrava com regularidade, pois o que se buscava era a proposição de um conjunto de teorias para explicar o mundo.

Ginzburg (1989) salienta que os métodos experimentais e a linguagem matemática se transformaram em sinônimos de ciência porque contemplavam o rigor metodológico e o controle de variáveis. Ainda no século XIX os modelos clássicos de ciência começavam a ser questionados e o paradigma de uma verdade científica única, paulatinamente, cedia espaço a outras possibilidades.

Os estudiosos das Ciências Sociais voltaram sua atenção para a vida humana em seus aspectos cotidianos, em investigações que se preocupavam não com as variáveis, mas com o processo. Concordamos com André (2008a) quando aponta que usar a expressão pesquisa quantitativa como sinônimo de pesquisa positivista é reduzir as possibilidades de investigação, desconsiderando nuances, valores, visão de mundo e referencial teórico utilizados no momento da análise. A autora nos indica que o mais adequado é utilizar os termos qualitativo e quantitativo quando tratarmos dos tipos de dados a serem analisados. Nesse sentido, superar mais esta dicotomia exige respostas aos questionamentos abaixo:

O que caracteriza um trabalho científico? [...] Quais os critérios para se julgar uma boa pesquisa? O que se pode considerar como válido e confiável na pesquisa? [...] Qual o papel da teoria na pesquisa? [...] Como trabalhar a subjetividade na pesquisa? Quais as formas mais apropriadas de análise dos dados qualitativos? (ANDRÉ, 2008a, p. 25)

Gamboa (2003, p. 395), em consonância com André (2008a) declara que as Ciências Naturais e as Ciências Sociais apresentam métodos diferenciados “[...] não apenas pelos procedimentos, mas pelas concepções de ciência que desenvolvem”, denominando a polarização entre pesquisa quantitativa e qualitativa de “[...] falso reducionismo técnico” (p. 397). Apesar disso, esse movimento revigora o debate e a contestação à hegemonia de um único modelo de pesquisa, com seus procedimentos universais e considerados incontestáveis. Nesse sentido, a propositura de novos métodos de investigação favorece a quebra dos paradigmas estabelecidos e uma mudança de postura dos pesquisadores. As críticas aos pressupostos epistemológicos que sustentavam as pesquisas quantitativas contribuíram para que novas possibilidades surgissem quanto à “[...] relevância do sujeito [...] dos significados e intenções da pesquisa, afirmando a interdependência entre a teoria e a prática [...] da inclusão da voz dos atores sociais [...]” (CHIZZOTTI, 2003, p. 228).

Entre as diferentes possibilidades surgem os estudos sobre o cotidiano escolar (ANDRÉ, 2001) e as situações reais, vividas no chão da escola, na sala de aula, na quadra. Durante a realização deste tipo de estudo todas as situações que acontecem no ambiente escolar são passíveis de reflexões e análises, já que compõem o cotidiano do trabalho docente. Salientamos que não são os grandes acontecimentos que merecem destaque nesta linha de pesquisa, mas aquilo que é ordinário e corriqueiro (VICTORIO FILHO, 2007). Segundo o autor, é impossível uma postura de neutralidade ou imparcialidade diante destes acontecimentos, uma vez que a multiplicidade de sentidos e a constante mudança do ambiente requer uma postura flexível e aberta para diferentes interpretações e intervenções do pesquisador. O que se deseja é uma atitude de estranhamento do cotidiano, de percepção da realidade para além daquilo que se vê em contraposição ao distanciamento pretendido pelo paradigma cartesiano.

Atualmente, os estudos desta linha se identificam como estudos nos/dos/com o cotidiano, indicando que se trata de um posicionamento, “[...] de quem vive os problemas e os dilemas das escolas públicas, e tenta entender o que acontece nesses cotidianos [...]” (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012, p. 570). Para compreender o cotidiano escolar é preciso viver neste espaço e compartilhar as experiências que ali ocorrem. Segundo Lyrio (2010, p. 23) “[...] é ver além daquilo que os outros já viram”, em uma exígua aproximação com os pressupostos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (1989). Nas pesquisas realizadas nesta perspectiva, o professor se apresenta não apenas como sujeito da investigação, mas como partícipe essencial. Ele é o que Certeau (1998) chamou de sujeito ordinário, fraco, cujos saberes quase nunca interessam à sociedade ou à universidade e que são controlados por uma classe dominante e opressora:

Trata-se de um saber não sabido. Há, nas práticas, um estatuto análogo àquele que se atribui às fábulas ou aos mitos, como os dizeres de conhecimentos que não se conhecem a si mesmos. Tanto num caso como no outro, trata-se de um saber sobre os quais os sujeitos não refletem. Dele dão testemunho sem poderem apropriar-se dele. São afinal os locatários e não os proprietários do seu próprio saber-fazer. A respeito deles não se pergunta se há saber (supõe-se que deva haver), mas este é sabido apenas por outros e não por seus portadores. Tal como o dos poetas ou pintores, o saber-fazer das práticas cotidianas não seria conhecido senão pelo intérprete que o esclarece no seu espelho discursivo, mas que não o possui tampouco. Portanto, não pertence a ninguém. Fica circulando entre a inconsciência dos praticantes e a reflexão dos não-praticantes, sem pertencer a nenhum. Trata-se de um saber anônimo e referencial, uma condição de possibilidade das práticas técnicas ou eruditas. (CERTEAU, 1998, p. 143)

Apresentar o referencial que sustenta nossa investigação significa, a priori, compreender que uma mesma realidade ou fenômeno pode ser interpretado de diferentes maneiras. Destarte, entendemos que se faz relevante explicitar os marcos teóricos que orientam nossas escolhas metodológicas, buscando garantir transparência na apresentação, análise e interpretação dos dados.

As práticas pedagógicas de professoras e professores de Educação Física, objeto da investigação deste trabalho, não são apenas um fato observável e quantificável, mas um fenômeno impregnado de valores e significados que repousa “[...] sobre a *multicausalidade*, ou seja, sobre um encadeamento de fatores, de natureza e de peso variáveis, que se conjugam e interagem [...]” (LAVILLE; DIONNE, 2007, p. 41, grifo do autor) e que, por si só, justifica a construção da pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa. Nessa perspectiva, concebemos as práticas pedagógicas não apenas como os momentos em que os professores reproduzem os currículos prescritos, padronizados e homogêneos, os planos de aula, mas como oportunidades de elaboração curricular. Consoante Oliveira (2006), um dos maiores desafios, não apenas de pesquisadores mas também dos professores, é reconhecer a diversidade e a riqueza presentes na ação docente organizada a partir do cotidiano escolar. Por conseguinte, faz-se peremptório transcender o conceito monocultural curricular presente nas escolas contemporâneas (PIONTKOVSKY; FERRAÇO; GOMES, 2016).

Nossa escolha permite, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013), a descrição, compreensão e interpretação de fenômenos por meio de significados produzidos pelos sujeitos envolvidos no processo e uma reflexão mais aprofundada acerca dos dados coletados. A compreensão destes fenômenos não pode ser realizada apenas por quantificações, pois corremos o risco de reduzir, sem abordar aspectos fundamentais para análises e interpretações futuras. Ainda, a formulação das perguntas e de hipóteses, quando necessária, pode acontecer durante o processo de investigação (coleta e análise dos dados), pois às vezes, é preciso retomar etapas anteriores, tecendo diálogos com os referenciais teóricos das diferentes etapas.

Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013, p. 33), pesquisas qualitativas se baseiam “[...] em um processo indutivo [...]” em que podemos utilizar diferentes técnicas de coleta de dados, tais como “[...] observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos [...] avaliação de experiências pessoais, registros de histórias de vida, e interação [...] com grupos ou comunidades” (p.34). Esta

abordagem permite e valoriza a subjetividade presente nas relações entre pesquisador, objeto e cenário, que só pode ser entendida a partir do ponto de vista dos participantes. Segundo Suassuna (2008) as sinuosidades e ambiguidades das relações humanas e sociais são o fenômeno a ser investigado pelas pesquisas de cunho qualitativo, atribuindo a estes estudos um caráter flexível. Ademais, a autora assevera que o rigor científico está presente neste tipo de abordagem e:

O procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido. (SUASSUNA, 2008, p. 350)

Pesquisas realizadas nos/dos/com o cotidiano escolar exigem um envolvimento profundo com todos os aspectos da investigação. O pesquisador precisa se afastar da “desejada” neutralidade em relação ao objeto de estudo e perceber que existem várias formas de compreender o fenômeno complexo que pretende analisar, além de reconhecer as questões sociais e pessoais que possam influenciar na pesquisa (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

É necessário um mergulho cuidadoso no ambiente escolar para compreender a realidade em que se está inserido e não apenas querer modificá-la. Ou seja, para o pesquisador nos/dos/com os cotidianos (ALVES, 2001) não há um único caminho a trilhar, não existem modelos apriorísticos, não há neutralidade, pois ele faz parte desse *espaçotempo* que é a escola, desse cenário social. Desta forma, podemos entender o conhecimento constituído por estas pesquisas como provisório, marcado pelo tempo e pelo contexto social e histórico.

Certeau (1998) assevera que nossas escolhas durante a realização de uma pesquisa são sempre políticas, em declarada oposição à neutralidade pretendida pela Ciência Moderna. Ferraço, Soares e Alves (2017) vão ao encontro do pensamento de Michel de Certeau e nos alertam sobre a importância da vigilância constante de tudo o que aprendemos do conhecimento hegemônico. Isso se mostra necessário para a tessitura de uma rede de conhecimentos *do* e não *sobre* o cotidiano escolar (OLIVEIRA, 2016) uma vez que precisamos estar completamente imersos naquilo que investigamos. Esta atitude investigativa nos permite olhar para o cotidiano da Educação Física escolar e para suas práticas pedagógicas sob outros pontos de vista, que não os de verdades absolutas.

A Educação Física, como componente curricular, contempla os princípios e os fins da Educação Básica e deve se manter alinhada com o discurso de formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipados, em voga nas discussões e textos dos estudiosos da área, em clara oposição aos ditames de nossa sociedade performática. Nesse sentido, um primeiro movimento necessário para a pesquisa em Educação Física nos/dos/com os cotidianos, é o desligamento do paradigma tradicional de pesquisa, levando em consideração a pluralidade científica e as diferentes concepções de conhecimento. Investigar o cotidiano escolar, requer a “desconstrução” de conceitos e a renovação de opiniões. O cotidiano é multifacetado e:

Pensar o cotidiano e erguê-lo à condição de espaço e tempo privilegiado de produção da existência e dos conhecimentos, crenças e valores que a ela dão sentido e direção, considerando-o de modo complexo e composto de elementos sempre e necessariamente articulados, implica em não poder dissociar a metodologia em si das situações estudadas por seu intermédio. Essa talvez seja uma das forças dessa metodologia, que não coloca como partes distintas as diversas dimensões que envolvem a pesquisa, ou seja: a teoria e a prática; os saberes formais e os saberes cotidianos; o modelo social e a realidade social; os dados relevantes e os irrelevantes cientificamente; os observadores e os observados; o conteúdo e a forma; etc. (OLIVEIRA, 2001, p. 41)

Entre esses conceitos, o primeiro a ser desconstruído e talvez com mais significado, segundo Alves e Garcia (2002), seja o de conhecimento. As autoras propõem o conceito de conhecimentos e currículos em rede, construídos para além dos critérios da exigência do rigor científico, a partir de inúmeras formas e diferentes tipos de saberes (ALVES, 2001). Ainda:

[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas. A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no quotidiano orientamos as nossas acções e damos sentido à nossa vida. A ciência moderna construiu-se contra o senso comum que considerou superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna procura reabilitar o senso comum por reconhecer nesta forma de conhecimento algumas virtualidades para enriquecer a nossa relação com o mundo. (SANTOS, 2008, p. 88-89)

Reconhecer e valorizar os saberes e os conhecimentos do cotidiano requer, obrigatoriamente, aprender a ouvir as vozes e as falas dos atores deste cenário. Não obstante, salientamos que não existe incompatibilidade entre os diferentes tipos de conhecimento, sejam eles acadêmicos ou advindos do cotidiano, principalmente, porque entendemos o conhecimento como algo a ser elaborado com o outro, compartilhado. Um não se sobrepõe ao outro.

Nas análises epistemológicas, o conhecimento cotidiano é chamado comumente de conhecimento ordinário, senso comum ou visão comum do mundo. Muitas vezes, estas expressões estão carregadas de significações pejorativas. Entretanto, adquirem significado positivo ao se entender que o conhecimento cotidiano é o primeiro conhecimento, pela proximidade com a existência do dia-a-dia e por ter sua origem colada na facticidade da realidade e no agir carregado de intencionalidade e significações do sujeito humano, como agente transformador dessa realidade. (SILVA; MOREIRA, 2010, p. 14)

É no cotidiano escolar que os professores de Educação Física se corporificam como sujeitos da escola, estabelecem as inúmeras e diferentes relações com os demais sujeitos e onde também deveriam refletir sobre suas práticas pedagógicas, desde os conteúdos elencados até as estratégias para enfrentar os desafios diários (ANDRÉ, 2008b). Entendemos o cotidiano como o espaço de possibilidades de mudanças e transformações e do compartilhamento de experiências. Algo que só é possível porque fazemos parte e vivemos esse cotidiano, incontrolável, caótico e imprevisível (FERRAÇO, 2007). Ser parte deste cotidiano se mostra determinante para que possamos pesquisar e compreender a complexa rede de conhecimentos e saberes que se dá nesse *espaçotempo* (FIORIO; LYRIO; FERRAÇO, 2012). Nesse sentido, a pesquisa sobre a Educação Física nos/dos/com os cotidianos deve acontecer a partir das perspectivas dos professores que atuam na Educação Básica (FERRAÇO, 2007).

5.1 A pesquisa: o cenário e seus atores

Os primeiros contatos com a Diretora Pedagógica da DRE-PJ se deram no mês de abril de 2016 para apresentar a pesquisa, seus objetivos e para solicitar autorização e auxílio para a realização da mesma. Foram acertadas questões de ordem burocrática, necessárias à SME, tais como critérios para inscrição e participação dos professores, carga horária, controle de frequência e avaliação dos participantes dos encontros, com o intuito de validar a certificação no formato de um curso de capacitação. Com a autorização da Diretora Pedagógica, procedemos à realização do projeto (enviado no início do mês de maio de 2016) para um curso de formação de professores de Educação Física da DRE-PJ.

O projeto, intitulado “Práticas Docentes em Educação Física: diálogos com Paulo Freire” foi organizado em cinco encontros de quatro horas cada um, totalizando 20 horas de formação. A carga horária se fez necessária para contemplar exigência de SME para que os professores envolvidos no projeto pudessem pontuar e utilizar o

curso para fins de evolução funcional. O curso foi divulgado por meio do Diário Oficial da Cidade de São Paulo (DOC), publicado em 16 de julho de 2016, na página 51, além de comunicação por e-mail para as EMEF.

O curso proposto inseriu-se no âmbito do Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal – Mais Educação, uma vez que teve como proposta a discussão e reflexão sobre as práticas docentes dos professores de Educação Física, com vistas à construção de um currículo emancipatório. O Programa Mais Educação (SÃO PAULO, 2014) tem como objetivos revisar os currículos implementados na rede até o ano de 2016 e propor alterações de estrutura e funcionamento que sejam referência para elaboração de Projetos Político Pedagógicos e dos planejamentos dos professores.

O documento propõe “[...] uma organização de possibilidades de trabalho, para serem estudadas e revisitadas pelos educadores da Rede nos diversos momentos de planejamento e formação” (SÃO PAULO, 2014, p.8), nas diferentes áreas do conhecimento sem privilegiar uma em detrimento de outras. Notamos neste sentido, certa incoerência entre a proposição do documento norteador do programa e o que de fato acontece na Rede Municipal de São Paulo, haja vista que os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática considerados no IDEB, recebem destaque no documento de referência (SÃO PAULO, 2013).

A pesquisa foi realizada na DRE-PJ, da cidade de São Paulo, composta pelos distritos de Pirituba e Jaraguá. Além de Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), a diretoria está organizada em Centros Educacionais Unificados (CEU), Centros de Educação Infantil (CEI), Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), Escola Municipal de Educação Bilingue para Surdos (EMEBS), Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), Centro de Educação e Cultura Indígena (CECI) e Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio (EMEFM). Existem 5.739 professores lotados nesta diretoria, sendo 284 professores de Educação Física.

Os encontros aconteceram no CEU Vila Atlântica. Os dias e horários foram definidos previamente em função da disponibilidade de salas no complexo educacional. Esta unidade está organizada em:

1. CEI Vila Atlântica;
2. EMEI Vila Atlântica;
3. EMEF Vila Atlântica;

4. Pólo Jaraguá da Universidade Aberta do Brasil.

Além das unidades educacionais, este complexo oferece infraestrutura para a prática de modalidades esportivas e atividades artísticas e culturais:

- ✚ Teatro Clementina de Jesus.
- ✚ Biblioteca Maria Benedita Câmara Bormann.
- ✚ Telecentro.
- ✚ 3 piscinas.
- ✚ Ginásio poliesportivo.
- ✚ Pista de skate.
- ✚ 2 salas de dança.
- ✚ 4 estúdios.
- ✚ 2 ateliês.
- ✚ Sala multiuso (utilizada para os encontros com os professores).

Os dados publicados em 31 de março de 2018 no Sistema Escola On Line (EOL), apresentados no quadro 3, indicam que a DRE-PJ tinha até aquele momento 94.651 alunos matriculados nos diferentes níveis de ensino e nas diversas unidades escolares (quadro 4):

Quadro 3. Quantidade de alunos matriculados na DRE-PJ (março/2018)

DISTRITO	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	EJA I (ANOS INICIAIS)	EJA II (ANOS FINAIS)	ENSINO MÉDIO	TOTAL
TOTAL ALUNOS	24.331	17.567	24.346	22.442	1.127	4.398	440	94.651

Fonte: elaborada pela autora, adaptada do documento “Matrículas e Demanda”, publicado em 31/03/2018 no Sistema EOL

Quadro 4. Organização DRE-PJ

EMEF	CEU	CEI	CIEJA	EMEBS	EMEI	CECI	EMEFM	TOTAL
58	5	27	1	1	50	1	2	145

Fonte: elaborada pela autora

As EMEF totalizam 58 unidades. Cinco delas se encontram nas instalações dos CEU (Jagaré, Parque Anhanguera, Pera Marmelo, Perus e Vila Atlântica) e atendem 46.788 alunos (49,43% dos alunos regularmente matriculados) nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental.

A amostra da pesquisa foi constituída por professores de Educação Física que atuam nas EMEF e que se inscreveram para o curso. Como critérios de inclusão e exclusão definimos os que seguem:

São critérios de inclusão:

1. Ser professor efetivo da rede.
2. Ter como opção de jornada a JEIF (Jornada Especial Integral de Formação).
3. Estar em pleno exercício docente.

São critérios de exclusão⁶:

1. Estar em licença-médica ou licença-maternidade
2. Estar em greve.

Os critérios adotados para exclusão contemplaram solicitação da DRE-PJ em consonância com as diretrizes da PMSB para evolução funcional de docentes.

Para a participação na pesquisa os professores foram convidados à leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da Autorização para Uso de Imagem. Estes documentos estão apresentados ao final da tese como Apêndices A e B, conforme Projeto de Pesquisa enviado ao CEP da Universidade de Sorocaba e aprovado com o n°. 58317116.4.0000.5500.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, André (2008b) assevera que estes fazem parte do fenômeno a ser investigado, e lhes atribui papel de destaque durante o processo de investigação. Por essa razão, entendemos como fundamental a apresentação do grupo de professores que fez parte da pesquisa. Além disso:

[...] os textos/discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das *autoras/atores* que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. Se consideramos a importância de dialogarmos com autores como Lefebvre, Garcia, Alves, Certeau, entre *outros/outras*, também precisamos considerar a importância de esse diálogo ser ampliado, envolvendo aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos. (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308, grifos dos autores)

Inicialmente, a Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá recebeu 72 inscrições que deveriam ser realizadas pelos próprios docentes ou indicados pelas escolas, exclusivamente por e-mail. No primeiro dia de curso tivemos a participação de 56 pessoas. Para a participação na pesquisa contamos com a participação de 16

⁶ Os critérios foram definidos para contemplar as solicitações da DRE-PJ, de forma a permitir a validação do curso para fins de evolução na carreira (DECRETO n° 50.069/2008).

educadores, que permaneceram até o último encontro. Os demais professores não retornaram para o curso, alegando algumas razões para essa desistência: coincidência de cronograma com cursos de pós-graduação, necessidade de 100% de frequência para certificação etc.

Os dados referentes à caracterização do grupo, tais como formação inicial e continuada, tempo de atuação e ingresso na Prefeitura do Município de São Paulo etc, estão organizados no quadro 5 e nos permitem conhecer o perfil deste grupo. Entre os participantes da pesquisa havia nove professoras (56,25%) e sete professores (43,75%), com idades diversificadas:

1. Entre 20 e 30 anos (31,25%).
2. Entre 31 e 40 anos (31,25%).
3. Entre 41 e 50 anos (37,5%).

A maioria se formou em Universidades públicas dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro (68,75%), nas décadas de 1980 (9,09%), 1990 (36,36%), 2000 (45,45%) e 2010 (9,09%). Os demais professores (31,25%) estudaram em Universidades privadas do estado de São Paulo e se formaram nas décadas de 1990 (20%), 2000 (60%) e 2010 (20%). Em relação à formação continuada apenas dois participantes (12,5%) não têm curso de Especialização em quaisquer áreas da Educação. Os demais (87,5%) têm pelo menos um curso de Pós-Graduação Lato Sensu, especificamente na área da Educação Física.

Em relação à atuação profissional três professores trabalham na área há mais de 20 anos (18,75%), cinco professores (31,25%) atuam entre 11 e 20 anos e sete professores (43,75%) atuam na área da Educação Física há menos de dez anos. Um dos professores (P8) não forneceu essa informação.

Quando olhamos para o tempo de atuação na PMSP identificamos as seguintes informações sobre o ingresso no serviço público:

- ✚ Década de 1990: uma professora (6,25%).
- ✚ Década de 2000: três professores e duas professoras (31,25%).
- ✚ Década de 2010: seis professoras e quatro professores (37,5%).

Ao perguntarmos sobre o tempo de atuação em diferentes escolas da rede municipal de São Paulo, identificamos que a maioria dos professores (43,75%) trabalha na escola atual há menos de cinco anos. Cinco professores (31,25%) trabalham na escola atual entre cinco e dez anos e apenas quatro docentes (25%) trabalham na escola atual há mais de dez anos.

Os professores participantes foram identificados por siglas (P01, P02 e assim, sucessivamente, até P16) que serão utilizadas na análise e interpretação dos dados.

Quadro 5. Perfil dos professores

PROFESSORES		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
FAIXA ETÁRIA	20 a 30 anos			X	X					X			X		X		
	31 a 40 anos							X	X			X		X		X	
	41 a 50 anos	X	X			X	X				X						X
GÊNERO	F	X	X	X	X					X	X	X			X	X	
	M					X	X	X	X				X	X			X
FORMAÇÃO	Década/80						X										
	Década/90	X	X			X			X		X						
	Década/00				X					X		X	X	X	X	X	X
	Década/10			X				X									
UNIVERSIDADE	PÚBLICA	X	X	X			X		X	X	X	X	X	X			X
	PRIVADA				X	X		X							X	X	
PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO FÍSICA	SIM	X	X		X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	NÃO			X					X								
ATUAÇÃO PROFISSIONAL	5 a 10 anos			X	X			X		X			X		X	X	
	11 a 20 anos					X					X	X		X			X
	+20 anos	X	X				X										
INGRESSO PMSP	Década/90		X														
	Década/00	X				X	X				X						X
	Década/10			X	X			X	X	X		X	X	X	X	X	
ATUAÇÃO NA ESCOLA ATUAL	1 a 5 anos				X			X	X				X	X	X	X	
	5 a 10 anos	X		X			X			X		X					
	+10 anos		X			X					X						X

Fonte: elaborado pela autora

Para compreender e interpretar como as relações se constroem no espaço escolar, a pesquisa tem caráter descritivo e exploratório, pois além de se propor a descrever as características de determinado fenômeno e/ou população também apresenta preocupações com a atuação prática. Segundo Bogdan e Biklen (1994) nesse tipo de investigação o pesquisador está interessado no sentido que os sujeitos da pesquisa dão às coisas, à vida. Para os autores, este tipo de pesquisa “[...] exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo” (p. 49). O ponto de partida deste trabalho

é a prática pedagógica dos professores de Educação Física, investigada e analisada à luz do pensamento de Paulo Freire.

Segundo Laville e Dionne (2007) a observação é um modo privilegiado de investigação da realidade, mas não pode ser confundida com o ato de simplesmente contemplar algo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013) e, neste aspecto, vai ao encontro da proposta do método indiciário que prega o uso de diferentes sentidos na investigação dos fenômenos. A observação contribui para que o pesquisador possa reconhecer e refletir sobre questões ou situações vividas pelos sujeitos e das quais, por vezes, eles sequer têm consciência (MARCONI; LAKATOS, 2008)

Como instrumento para coleta de dados, para ser considerada válida e fidedigna a observação precisa respeitar critérios; é preciso planejamento sobre o que observar e como observar. Todavia, para evitar a influência de pressupostos para a apreciação das questões manifestadas pelos professores, optamos pela observação não estruturada ou assistemática (MARCONI; LAKATOS, 2008), uma vez que não requer um controle previamente planejado, além de não apontar, a priori, quais são os aspectos relevantes para a investigação. As autoras também indicam alguns riscos que podem ocorrer enquanto da realização deste tipo de observação: “[...] o pesquisador pensa que sabe mais do que o realmente presenciado ou quando se deixa envolver emocionalmente” (p. 78).

Nosso objetivo geral é refletir com os professores acerca das práticas pedagógicas em Educação Física, a partir de uma perspectiva crítica de currículo, dialogando com o ideário de Paulo Freire. Como objetivos específicos definimos:

1. Identificar e interpretar as dificuldades elencadas pelos professores em seus cotidianos escolares, a partir de inquietações apresentadas por eles.
2. Identificar e apontar indícios do ideário freiriano no pensamento dos professores sobre práticas pedagógicas de autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física.
3. Tecer, à luz do pensamento freiriano, os sentidos e significados dessas práticas com os professores de Educação Física.

Deixamos claro que nossa intenção não é avaliar as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que não observamos os momentos de atuação docente. No entanto, por meio do diálogo, buscamos oportunizar a reflexão dos participantes sobre suas escolhas e sobre o trabalho docente, sem considerá-las certas ou erradas. Os

diálogos se constituem a partir de questões que se apresentam no chão da quadra, no cotidiano dos professores que participaram do estudo.

Quando o pesquisador, a partir de uma experiência dialógica, toma para si a tarefa de elaboração do discurso da educação, penso que a questão mais importante, politicamente, não é a da legitimidade dessa apropriação do saber, nem do direito de falar ou não pelo grupo, mas da possibilidade de, ao participar desse processo coletivo, considerar sua manifestação como uma das leituras possíveis da realidade. (COSTA, 1995, p. 142)

Para o desenvolvimento da pesquisa definimos os procedimentos metodológicos que nos orientaram durante o caminho:

1. Revisão da literatura sobre os temas fundantes do trabalho: teoria de Paulo Freire para a Educação, teorias do currículo e suas relações com a Educação Física, práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e estudos sobre o cotidiano escolar. A base de dados utilizada para o levantamento dos artigos das áreas da Educação, Educação Física e Ciências Sociais foi a Scientific Electronic Library Online (SCIELO). Os termos descritores, utilizados em diferentes combinações foram: Paulo Freire, Educação, currículo, teorias do currículo, Educação Física, práticas pedagógicas, saberes docentes e cotidiano escolar. As consultas de dissertações e teses foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e os descritores utilizados foram os mesmos apresentados anteriormente.

2. Análise dos documentos oficiais da Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP): documentos de referência, portarias e orientações curriculares para as ações dos professores. Definimos como período inicial de coleta e leitura de documentos os anos entre 1989 e 1991/1992, pois representam a gestão de Paulo Freire, substituído por Mario Sergio Cortella, à frente de SME.

3. Envio do projeto para apreciação da Diretora Pedagógica da DRE-PJ. Foram realizadas três reuniões para discussão e análise da proposta. Após essas reuniões recebemos a autorização para a realização da pesquisa e, em seguida, encaminhamos o projeto ao Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da Universidade de Sorocaba.

4. Encontros com professores no CEU Vila Atlântica aos sábados.

Para análise dos dados coletados o conteúdo dos encontros passou por três etapas de categorização: descrição, redução e interpretação. Os dados foram analisados à luz dos pressupostos do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989) que nos levou à busca de sinais, de pistas presentes nos diferentes discursos e relatos sobre as práticas pedagógicas em Educação Física dos professores.

Tendo como referencial teórico esse método de análise, buscamos revelar indícios que nos levaram à compreensão dos fatores que geraram essa investigação, que apontavam ou não para a presença das ideias de Paulo Freire no pensamento dos professores de Educação Física sobre as práticas pedagógicas. A coerência dos sinais apontados serve de subsídio para nossa pesquisa e permite percorrer “[...] o tapete com os olhos em várias direções” (GINZBURG, 1989, p. 170), o que significa inúmeras possibilidades de diálogo, de reflexão sobre os resultados que emergiram dos encontros.

5.2 Decifrando as pistas: Paradigma Indiciário de Ginzburg

Dialogando com Alves e Garcia (2002) e Pais (2003), apresentamos a ideia de tessitura do conhecimento em rede, que inclui experiências cotidianas, desejos, crenças, valores e saberes de diferentes sujeitos. Metodologicamente, supera a fragmentação da ideia tradicional, especialmente, a metáfora do conhecimento como árvore, que tem relação direta com a forma como a escola contemporânea está organizada: disciplinas teóricas e mais importantes como o tronco firme e forte e disciplinas de cunho prático, consideradas frágeis e pouco significativas, em uma relação de dependência ou submissão, como os galhos.

Os conhecimentos, significações e relações tecidos em redes nos cotidianos das escolas, portam [...] marcas do desvio, resistência, insubmissão, composição, criação, articulação e invenção produzidas por aqueles que, de uma forma ou de outra, o protagonizam: professores, alunos, pedagogos, diretores, coordenadores, serventes, vigias, pais e familiares, entre outros. (SOARES, 2016, p. 174)

Para Oliveira (2008), essa nova maneira de entender o conhecimento possibilita o questionamento e enfrentamento das bases de dominação contemporânea, o saber cientificamente construído que se apresenta como impedimento ao processo dialógico necessário à construção de uma verdadeira democracia social. A ideia de tessitura do conhecimento em rede é importante porque pressupõe uma relação de igualdade entre os sujeitos que compõem essas redes, seus valores e experiências pessoais, fundamentais para:

Pensar o fim da dominação cultural e a imposição de modelos de conhecimento e de comportamento aos diferentes sujeitos e grupo sociais, a valorização e o respeito das diferenças e o direito dos sujeitos de fazerem escolhas com base em seus próprios saberes, valores e experiências, requer que estejamos comprometidos com a superação dessas dicotomias e da hierarquia que delas deriva. (OLIVEIRA, 2008, p. 167)

Investigar o cotidiano escolar nos permite dialogar com as diferentes dimensões humanas. Pressupõe uma compreensão mais profunda e complexa do mundo, com todos os elementos e práticas sociais revelados em outras perspectivas metodológicas e busca recuperar as práticas singulares e plurais realizadas pelos diferentes sujeitos na complexidade do cenário escolar (OLIVEIRA, 2008).

Alves (2001) apresenta alguns movimentos para a realização da pesquisa no cotidiano escolar, entre os quais destacamos a importância da busca daquilo que é imprevisível, invisível aos olhos do pesquisador. Para isso é preciso a superação de algumas verdades consideradas absolutas. É condição indispensável uma mudança na forma de desvelar os dados dessa realidade. Uma possibilidade apontada como fundamental por Oliveira (2008) é o modelo epistemológico do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), uma contraposição aos métodos hegemônicos de pesquisa. Está presente em diferentes práticas, transmitido e ensinado de geração para geração, como por exemplo, a previsão do tempo, o uso de certas plantas para o tratamento e cura de doenças etc, sempre pela observação, pela intuição ou pelo bom senso (PIMENTEL; MONTENEGRO, 2007). Permite pontuar questões desprezadas por outras modalidades de análises e que possam estar escondidas nas práticas pedagógicas cotidianas dos professores.

Ler sinais, compreender através deles alguns significados daquilo que não podemos dominar de outro modo, captar neles elementos da realidade não compreensíveis quando utilizamos os meios tradicionais de pesquisa, são necessidades da pesquisa nos/dos/com os cotidianos. (OLIVEIRA, 2008, p. 175-176)

O modelo do Paradigma Indiciário surge por volta de 1870 como contraposição ao paradigma positivista e sem grande impacto nas Ciências Humanas. Porém, suas origens remontam a tempos mais antigos, compondo as técnicas de caça dos homens no período neolítico⁷ e quando habilidades relativas à adivinhação se mostravam essenciais para a sobrevivência. Ginzburg (1989) destaca que a escrita surgiu, provavelmente, algum tempo depois destas capacidades de ler os sinais, de decifrar as pistas, que podemos entender como uma atividade de abstração intelectual.

Entre 1874 e 1876, Giovanni Morelli⁸ propõe a análise de obras de arte a partir de detalhes, como lóbulos das orelhas, formas das unhas, dos dedos etc. Sob o

⁷ Também conhecido como Idade da Pedra Polida, marcado por inúmeras transformações como, por exemplo, o surgimento da agricultura, o aprimoramento das técnicas de caça e a domesticação de animais.

⁸ Historiador de arte que, entre os anos de 1874 e 1876, propõe uma nova forma de analisar quadros antigos, partindo não dos elementos centrais, mas, pelos detalhes negligenciados.

pseudônimo de Ivan Lermolieff, publica uma série de textos explicando sua proposta de investigação, cujo objetivo é validar a autenticidade das obras e identificar as falsificações por meio da observação minuciosa de detalhes negligenciáveis, mais difíceis de imitar, as partes mais obscuras das obras. Estes aspectos negligenciados, geralmente imperceptíveis, se constituem em pistas, em indícios para a revelação da autoria das obras. São os elementos centrais da análise na perspectiva indiciária. Não obstante:

Jogos de contraposições marcam a ambígua (des)qualificação da natureza do *indício* (traços, pistas) enquanto objeto que embasa o método [...] pequeno ou minúsculo (mesmo infinitesimal) *versus* grande; detalhe *versus* importante; trivial *versus* fundamental; parte *versus* todo; individual *versus* social; menosprezado *versus* eleito; restos *versus* proveito; baixo *versus* alto; inferior *versus* superior; marginal *versus* central; oprimido *versus* poderoso; tangível, concreto *versus* imaterial, formal; opaco *versus* transparente; observável *versus* invisível; manifesto *versus* oculto; evidente *versus* latente; ciente *versus* inconsciente; reprimido *versus* idealizado, sublimado; superficial *versus* profundo [...]. (PIRES, 2013, p. 27-28, grifos do autor)

Conforme Ginzburg (1989), mesmo com resultados bastante expressivos em seu trabalho de identificação de obras falsificadas, Morelli foi muito criticado e o método considerado, inclusive, positivista. Ainda, essa postura investigativa que se preocupa com as minúcias sempre existiu, mas nunca foi considerada um saber científico.

O texto *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*, capítulo 05 do ensaio *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*, publicado originalmente em 1986, (GINZBURG, 1989) apresenta e discute os paradigmas venatório e divinatório. Posteriormente definidos como indiciários, consistem em enxergar o que é insignificante, identificando sintomas, signos, pistas, sinais, indícios de uma realidade mais complexa do que o paradigma positivista é capaz de desvelar.

O paradigma venatório, pautado na decifração, busca pistas de situações ou acontecimentos do passado, enquanto o divinatório, pautado na adivinhação, se volta para o futuro. De qualquer forma, essa prática está intimamente relacionada à ação de caçar do homem, de enxergar, olhar, sentir, perscrutar as pistas daquilo que está caçando. Segundo Pimentel e Montenegro (2007, p. 183) “[...] o primeiro indiciarista na história da humanidade é o caçador, pois ele rapta os fragmentos dos sinais e se antecipa”. Ginzburg (1989) também faz uma comparação entre as práticas indiciárias de Morelli, Arthur Conan Doyle e Sigmund Freud e suas convergências:

Nos três casos, pistas talvez infinitesimais permitem captar uma realidade mais profunda, de outra forma inatingível. Pistas: mais precisamente, sintomas (no caso de Freud), indícios (no caso de Sherlock Holmes), signos pictóricos (no caso de Morelli). [...] Nos três casos, entrevê-se o modelo da semiótica médica: a disciplina que permite diagnosticar as doenças inacessíveis à observação direta na base de sintomas superficiais, às vezes irrelevantes aos olhos do leigo. (GINZBURG, 1989, p. 150-151)

A reflexão de Ginzburg (1989) emana de uma forte crítica ao positivismo a partir das origens do Paradigma Indiciário, apresentado como um modelo epistemológico, e dos contrapontos que propõe como alternativas ao paradigma dominante na ciência e na sociedade contemporânea. Assim, ao alastrar-se nos mais diferentes âmbitos cognoscitivos, esta proposta indiciária possibilitou uma mudança significativa na maneira de fazer pesquisa das Ciências Humanas.

Ao estabelecer relações profundas entre natureza e cultura fundamenta seu rigor científico não nos modelos anteriores, mas nos diferentes sentidos, na sensibilidade aos sons, sabores e odores que se combinam para oferecer ao pesquisador resíduos, os *indícios*, dados marginais que devem ser analisados pela perspectiva da semiótica⁹. Este modelo busca a ruptura com a ciência moderna, que valoriza os sistemas de controle, de rigorosidade e desqualifica informações mais sensíveis da pesquisa, inclusive com práticas cotidianas.

O autor compara o Paradigma Indiciário a um tapete, que dependendo dos contextos em que as pesquisas se desenvolvem, será aclamado por suas características de decifração ou adivinhação, chamado de “[...] venatório, divinatório, indiciário ou semiótico [...]” que nos “[...] remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave” (GINZBURG, 1989, p. 170). Este modelo exige do pesquisador uma postura metodológica que permita uma observação criativa sem, contudo, se afastar do rigor necessário às práticas de pesquisa. Como exemplo desse rigor flexível, é preciso que o *professorpesquisador* esteja atento para não definir, a priori, categorias ou classificações do fenômeno, antes de analisar e interpretar os sinais e indícios que surgem durante o processo.

Os fios deste tapete são as inúmeras variáveis da pesquisa e tanto o paradigma venatório quanto o divinatório dependem de uma criteriosa e minuciosa análise da realidade por parte do *professorpesquisador*, já que ele não participou de forma direta

⁹ Ciência que estuda os fenômenos sociais e culturais por meio de diferentes linguagens (SANTAELLA, 2003).

destes acontecimentos cotidianos. O indiciarista deve organizar sua investigação a partir de elementos considerados improváveis e que tecem uma relação bastante próxima do pensamento freiriano.

[...] o modelo indiciário emerge, trazendo uma importante contribuição na medida em que desvela o não dito, o que não está revelado claramente, com as contradições, pausas, silêncios, lapsos, negações e repetições e com o relato da história de vida, buscando no passado explicações para o presente e, quem sabe, subsídios para projetar o futuro. Pelos indícios, é possível tentar entender atitudes, mudanças e mecanismos criados pelos sujeitos como forma de mediação com a realidade. (PIMENTEL; MONTENEGRO, 2007, p. 188)

O rigor do método indiciário é flexível e intuitivo, flerta com a incerteza dos dados e com a curiosidade do pesquisador. Ginzburg (1989) não se ocupa em definir procedimentos metodológicos e garantir a rigorosidade desta investigação estabelecida por meio de detalhes e singularidades. Deixemos claro que não se trata da falta de rigorosidade, mas de um rigor científico diferente daquele esperado, desejado pelas pesquisas positivistas, com abordagens quantitativas.

Mas pode um paradigma indiciário ser rigoroso? [...] Mas vem a dúvida de que *este tipo* de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...] Em situações como essas, o rigor flexível [...] do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. [...] Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 178-179, grifo do autor)

A pesquisa realizada sob o manto do Paradigma Indiciário, caracterizado por Ginzburg (1989) como uma prática investigativa sem regras pré-definidas ou explícitas, deve se orientar por três princípios:

1. Valorização das especificidades que se apresentam ao longo da investigação.
2. Aceitação do caráter indireto de conhecimento.
3. Exercício da sensibilidade, da intuição e da imaginação criativa durante análise e interpretação dos dados.

É uma das muitas formas de pesquisar nos/dos/com os cotidianos que se organiza pelos pormenores, pelos detalhes irrelevantes em outras formas de fazer pesquisa e não apenas com as questões explícitas. Não se preocupa com a quantidade de dados coletados, mas com a qualidade e a relevância que estes apresentam para o problema de pesquisa. Admite o erro.

Entendemos o Paradigma Indiciário como uma forma diferente e importante de pensar o mundo, a realidade que nos cerca e o cotidiano em que estamos inseridos. Uma forma nova de pensar os problemas de pesquisa, nos quais as variáveis quase imperceptíveis são os elementos que devem orientar as interpretações e as reconstituições dos cotidianos em nossas análises. As pistas encontradas, organizadas sob a forma de sinais e, posteriormente, indícios, foram discutidas sob a trama do nosso referencial teórico, essencialmente freiriano.

Em outra obra, *O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição*, publicado pela primeira vez em 1976 (em italiano), Ginzburg (2006) assevera a valorização de ideias, crenças e percepções, não apenas das pessoas, mas de grupos em relação aos acontecimentos cotidianos, históricos. Neste livro, o autor nos apresenta um primeiro exercício indiciário, pois “[...] reconstrói o pensamento do moleiro Menocchio a partir dos textos dos inquisidores que o perseguiram [...]” analisando e interpretando “[...] os documentos nas suas entrelinhas, nos sinais que deixavam” (LEONARDI; AGUIAR, 2010, p. 118).

Para Ginzburg (1989, p. 152), o homem caçador foi “[...] o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos”. Na perspectiva indiciária precisamos “caçar” as pistas, os sinais, os indícios que aproximavam ou distanciavam nosso objeto de estudo (práticas pedagógicas da Educação Física) do referencial teórico elencado e que subsidiou nossas reflexões.

Há sempre uma relação entre indícios e um ângulo das coisas para o qual aqueles indícios serão «reveladores». Mas não automaticamente: é preciso fazer articulações entre pistas e fazer inferências. Dois níveis de percepção, então, são necessários. Perceber o próprio indício (ou seja: que um dado aparentemente irrelevante pode ser significativo) e desenvolver relações com uma proposição buscada: fazer inferências. (BRAGA, 2008, p. 79)

Como em uma investigação policial, o *professorpesquisador* pode correr riscos na tentativa de explicar seus dados, porém, com uma argumentação capaz de sustentar sua tese (DUARTE, 1998). Os dados, marcas deixadas para observação, devem ser apresentados como sequência narrativa coerente, como se o *professorpesquisador* dissesse “alguém passou por aqui” (RODRIGUES, 2005). Neste processo narrativo, objeto central também na obra de Certeau (1998), as histórias são reconstituídas a partir da convergência de diferentes dados e informações que apontam para novos indícios. Não buscamos as verdades institucionalizadas ou as teorias dogmáticas, mas uma reflexão sobre a realidade do

professor de Educação Física e suas inúmeras faces.

De acordo com a autora supracitada, o método indiciário nos permite avançar nas pesquisas além das provas cabais e tratar a realidade, que sabemos multifacetada, como enigmas que precisam ser decifrados. Nesse intento, os indícios são elementos determinantes que devem ser analisados e interpretados a partir de contextos históricos, contribuindo para desvelar as singularidades do cotidiano e do discurso dos professores acerca das práticas pedagógicas, no nosso caso, de Educação Física.

Vale destacar que a interpretação dos indícios não se dá de forma desconectada do cotidiano, pois estes não são elementos isolados. Ao contrário, favorecem a compreensão da realidade, de seus fenômenos e situações. Os indícios são parte indissociável do todo que se pretende investigar, compõem o fenômeno em sua totalidade e assumem a característica de contiguidade em relação ao objeto de estudo. Segundo Cazarotti-Pacheco (2012), o Paradigma Indiciário se preocupa com a interconexão dos fenômenos, busca o que está fora da normalidade para explicar a realidade. Neste modelo epistemológico o conhecimento se apresenta a partir dos sinais e indícios:

Às vezes, um dado singular não tem aparentemente uma explicação para sua ocorrência; é idiossincrático, diferente e, muitas vezes, 'estranho'. O trabalho do analista será o de justificar sua ocorrência, buscando compreender os fenômenos que estão por trás dela. Para isso, é importante que a explicitação dos processos inerentes a esses fenômenos, ou seja, que a maneira como determinado dado possa ter aparecido seja objeto de reflexão para o analista, cujo objetivo é justamente tentar desvendar aquilo que é surpreendente em um dado singular. (DUARTE, 1998, p. 62)

Para nossa pesquisa, o Paradigma Indiciário se situou como o método de análise mais adequado, uma vez que buscou desvelar as falas que não foram ditas, as negações, os silêncios dos professores. Porém, não é qualquer detalhe que interessa, o que nos levaria, certamente, a uma simples descrição dos encontros. A análise indiciária exige um exercício de imaginação, busca e mudanças no caminho da pesquisa que só é possível quando o *professorpesquisador* apresenta certas qualidades necessárias à prática investigativa:

[...] ética, curiosidade, interesse real, empatia, paciência, paixão, equilíbrio, humildade, flexibilidade, iniciativa, disciplina, clareza, objetividade, criatividade, concentração, delicadeza, respeito ao entrevistado, facilidade para conversar com outras pessoas, tranqüilidade e organização. (GOLDENBERG, 2004, p. 69)

É pelos sinais percebidos nestes encontros e, posteriormente, organizados em

indícios, que podemos compreender as diferentes maneiras pelas quais os professores de Educação Física da PMSP definem sua atuação no cotidiano escolar, em interação com os demais atores deste cenário. Analisar e interpretar os dados à luz do Paradigma Indiciário nos permitiu sistematizar os resultados encontrados, buscando explicações para os fenômenos, problemas e/ou situações anunciados pelos professores nos encontros.

A busca por estes indícios deve ser muito cuidadosa, já que podem contribuir na identificação e compreensão de fatos associados ao trabalho docente, tais como dificuldades, angústias, anseios, sucessos e fracassos. Em consonância com Braga (2008), entendemos que o princípio básico do Paradigma Indiciário não é apenas identificar as pistas e obter os indícios, mas a partir de sua seleção e organização, apresentar as proposições e reflexões necessárias sobre o fenômeno e/ou cotidiano. Além disso, os indícios possibilitam a verificação do impacto do pensamento de Paulo Freire nos discursos dos professores de Educação Física sobre práticas pedagógicas.

O paradigma indiciário valoriza a aproximação emocional do observador com o seu objeto, os traços e o conhecimento individuais em detrimento à generalização. A verdade é o que se consegue provar, às vezes, com auxílio da sensibilidade (emoção) e da razão, porque o absoluto é inatingível. Assim, é preciso enfatizar que a prova no método indiciário, não se restringe ao controle racionalista/positivista. O conhecimento é possível neste paradigma através da *relação* Razão e Emoção [...]. (RODRIGUES, 2005, p. 218)

De acordo com Pimentel e Montenegro (2007) alguns elementos fundantes do Paradigma Indiciário podem ser encontrados nas ideias de Paulo Freire, tais como curiosidade, emoção, sensibilidade e observação, em uma convergência no que tange a novas práticas pedagógicas para uma educação crítica e emancipadora. E, não obstante:

[...] o paradigma indiciário e as contribuições freirianas convergem para o resgate de novos enfoques, novos olhares, novas práticas educativas, que proporcionem o questionamento e a reflexão dos limites das abordagens generalizantes, das verdades irrefutáveis, das posturas irrefletidas que sempre reduzem as práticas a uma reprodução de rotinas cansativas, memorísticas, que não contribuem para formar a consciência crítica, portanto não servem para consolidar bases para uma educação emancipatória. (PIMENTEL; MONTENEGRO, 2007, p. 192)

O cotidiano escolar é uma realidade de alta complexidade que, certamente, reverbera nos significados atribuídos pelos professores à prática docente. O método indiciário é o mais adequado para a análise dos dados desta pesquisa uma vez que se revestem de subjetividade e exigem do pesquisador sentidos atentos para o que não está na superfície da fala dos sujeitos. É preciso olhar em incontáveis direções para a análise das relações e situações que se constroem no cotidiano escolar.

5.3 Os encontros com os professores

A proposta apresentada à DRE-PJ foi organizada no formato de encontros, realizados em três meses no segundo semestre de 2016. As temáticas versaram sobre questões da Educação e da Educação Física a partir de uma perspectiva crítica, dialogando com as ideias de Paulo Freire e com referencial teórico sobre currículo, práticas pedagógicas e Estudos Culturais (Apêndice F).

A partir do terceiro encontro as temáticas e as referências foram reorganizadas conforme as solicitações dos professores (Quadros 6 e 7). Não houve a intenção de comparar os discursos e/ou as experiências, mesmo quando não apresentavam relação com as ideias de Paulo Freire para uma Educação emancipadora ou com os Estudos Culturais como referencial teórico do currículo.

Quadro 6. Reorganização das temáticas a partir do terceiro encontro

ENCONTROS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO PLANEJADO	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO REALIZADO
1	Prática pedagógica como articuladora do conhecimento. Currículo: aproximações conceituais. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire	Prática pedagógica como articuladora do conhecimento. Currículo: aproximações conceituais. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.
2	Trabalho docente. Cotidiano escolar e as aulas de Educação Física. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.	Trabalho docente. Cotidiano escolar e as aulas de Educação Física. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire.
3	Ética e autonomia. Educação sob a perspectiva de Paulo Freire: educação libertadora X educação bancária. Conscientização e autonomia.	Ética e autonomia. Currículos da Educação Física. BNCC e o currículo da rede municipal de São Paulo.
4	Teorias Críticas do Currículo. Multiculturalismo e Educação Física. Conscientização e autonomia.	Estudos Culturais e os currículos da Educação Física.
5	Currículos da Educação Física. Estudos Culturais e os currículos da Educação Física. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo da rede municipal de São Paulo.	Conceitos de Paulo Freire. Prática pedagógica de Educação Física.

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 7. Referências bibliográficas reorganizadas a partir do terceiro encontro

ENCONTROS	REFERÊNCIAS
1º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. (FREIRE, 2010) ✚ Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2016) ✚ O currículo: uma reflexão sobre a prática (GIMENO SACRISTÁN, 2000) ✚ Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física (SÃO PAULO, 2007)
2º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo (FERRAÇO, 2008) ✚ Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2010) ✚ Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 2016) ✚ Esporte como conhecimento e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012) ✚ Esporte para a saúde nos Anos Finais do Ensino Fundamental NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012)
3º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Influências na constituição do currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (CHAPPAZ; BORN, 2013). ✚ Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? (HEUSER, 2017). ✚ Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo I (SÃO PAULO, 2007). ✚ Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Educação Física (SÃO PAULO, 2007). ✚ Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016). ✚ Educação Física cultural e a descolonização do currículo: entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais (SANTOS, 2014). ✚ Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico (SAUL; SAUL, 2016).
4º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Análise das Orientações Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo: proposições e possibilidades (AGUIAR; NEIRA, 2016). ✚ Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física (NEIRA, 2010). ✚ Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física (NEIRA; NUNES, 2011). ✚ O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade (NEIRA, 2015).
5º Encontro	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações (FRANCO, 2015). ✚ Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência (QUADROS et. al, 2015). ✚ A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio (SOUZA; PAIXÃO, 2015). ✚ A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana (CRUZ; BATTESTIN; GHIGGI, 2013). ✚ A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores” (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014). ✚ Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma “periferia da quadra” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014). ✚ A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil (OLIVEIRA; LEITE, 2012).

Fonte: elaborado pela autora

Os encontros, essencialmente dialógicos, buscaram identificar por meio das falas dos professores, tanto os aspectos positivos, como os problemas e/ou dificuldades em suas práticas docentes. Também foi nossa intenção refletir com eles acerca de possíveis resoluções às situações-problema, buscando contribuir para a construção de práticas emancipatórias no componente curricular que coadunem com os princípios do pensamento freiriano de Educação e com as possibilidades do currículo cultural da Educação Física. Partimos do referencial teórico, tanto o escolhido como subsídio para o curso, como aquele selecionado pelos professores. Com a intenção de não perder os detalhes das conversas os encontros foram gravados, filmados, transcritos e, posteriormente, descartados. Para as gravações foi utilizado um smartphone da marca Apple (iPhone 7Plus) e para as imagens utilizamos uma filmadora da marca Sony. Os trechos apresentados nesta tese (capítulo 6) correspondem às descrições dos encontros em seus momentos mais significativos, sem a transcrição completa das conversas e em correspondência às questões que fundamentaram as reflexões com os professores.

Mais do que identificar aspectos positivos e/ou dificuldades nas falas dos professores sobre as práticas pedagógicas de Educação Física, nossa intenção era uma aproximação com o grupo, estabelecendo vínculos por meio do diálogo e da reflexão coletiva sobre o cotidiano escolar à luz do pensamento de Paulo Freire. Uma das premissas da organização dos encontros foi, justamente, a relação dialógica estabelecida desde o início entre todos os participantes, com vistas à continuidade das discussões.

Todos os encontros foram organizados tendo como ideia fundamental que todos têm algo a ensinar e a aprender:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2010, p. 23, grifo do autor)

Os encontros aconteceram em um ambiente acolhedor, bastante agradável e propício à leitura e análise de textos e ao diálogo. A previsão de duração dos encontros era de quatro horas, com início às 8 horas e término às 12 horas, totalizando 20 horas necessárias para validação por SME.

No primeiro encontro tivemos a participação de 56 professores (32 mulheres e 24 homens), o que representou 77,77% dos participantes inscritos, número que não se repetiu. Nos demais encontros tivemos a participação de 16 professores (28,57%)

que permaneceram até o final, contribuindo com a coleta de dados e adquirindo o direito à certificação. Algumas razões para essa evasão (71,42%) foram declaradas pelo grupo remanescente e também por e-mail. As mais recorrentes foram:

1. Coincidência com cursos de pós-graduação.
2. Exigência de 100% de frequência para garantir certificação.
3. Interpretação equivocada da proposta do curso (alguns professores esperavam que o curso os “ensinasse” a planejar aulas na perspectiva freiriana).

Os motivos apresentados pelos professores desistentes chamam a atenção por diferentes razões: o cronograma do curso foi divulgado previamente em DOC, o que nos permite depreender que todos os inscritos tenham tido acesso e tomado conhecimento sobre o cronograma; a necessidade de 100% de frequência para certificação já é uma prática comum na PMSP, de conhecimento de todos os professores. Por último, ao apresentar a expectativa de aprender a planejar aulas na perspectiva da Pedagogia freiriana, a busca por modelos, “receitas” prontas para as aulas, os professores sinalizam falta de compreensão não apenas dos documentos curriculares da PMSP, mas do próprio conceito de currículo e das ideias de Paulo Freire.

Em cada encontro apresentamos aos professores perguntas, sempre alinhadas com nossas inquietações e com o referencial teórico escolhido, para servir como fios condutores das discussões. Essas perguntas foram:

1o Encontro: O que são práticas pedagógicas? O que é currículo? O que é diálogo?

2o Encontro: Qual o papel da Educação Física na escola? Como é o trabalho do professor de Educação Física no cotidiano escolar? O que é o diálogo freiriano? Ele está presente nas aulas de Educação Física?

3o Encontro: Como os conceitos freirianos de ética e autonomia se revelam nas aulas de Educação Física? Vocês conhecem o currículo da PMSP? Como é trabalhar com este documento?

4o Encontro: Quais os dilemas dos professores de Educação Física na PMSP? O currículo cultural pode ser uma alternativa para a Educação Física? É possível relacionar as ideias de Paulo Freire com os Estudos Culturais?

5o Encontro: O que vocês consideram uma boa prática pedagógica? Quais conceitos de Paulo Freire estão presentes em sua ação docente? Por quê?

6 OS ENCONTROS

Quanto mais as pessoas se tornarem elas mesmas, melhor será a democracia. Quanto menos perguntarmos às pessoas o que desejam e a respeito de suas expectativas, menor será a democracia.

Paulo Freire; Myles Horton, 2011

Consoante com os pressupostos do Paradigma Indiciário, buscamos a compreensão de fenômenos que são objeto de estudo desta tese, a partir de três diferentes etapas: descrição, redução e interpretação. Os dados coletados foram reelaborados a partir do olhar da *professorapesquisadora* e aquilo que se mostrou significativo, relacionado às inquietações iniciais, aparece como sinais nas respostas dos professores à cada pergunta.

Para compor os textos sobre os diferentes sinais, trechos das respostas que trazem aspectos singulares, por vezes considerados desconexos dos discursos dos professores, aparecem em negrito. Organizados em sinais, buscamos ir além da obviedade de respostas, com o intuito de revelar indícios do pensamento dos professores de Educação Física sobre práticas pedagógicas, Paulo Freire e currículo.

1. Descrição: apresentação das asserções significativas dos professores a respeito das temáticas dos encontros, em respostas às diferentes perguntas. É o momento de contar para o outro, sem interferências, sem interpretações de quaisquer naturezas, aquilo que ele não conhece (NISTA-PICCOLO, 1993).

2. Redução: seleção de unidades que mais chamaram a atenção em relação ao objeto de pesquisa. É o momento da primeira análise das descrições, em que buscamos unidades que correspondam às nossas inquietações iniciais. No caso desta tese, consiste na identificação dos sinais retirados das falas dos sujeitos, os quais são apresentados em itálico e negrito, gerando, em seguida, a elaboração dos indícios, atendendo à rigorosidade flexível do Paradigma Indiciário.

3. Interpretação: é a etapa de organização e análise dos sinais e possíveis indícios. É o momento de revelar o que a pesquisa nos indica, e discutir o fenômeno à luz do referencial teórico, no entanto, sem a preocupação de apontar acertos ou equívocos na fala dos professores.

Outrossim, entendemos que a qualidade dos dados analisados foi de extrema importância para a compreensão perscrutada das questões relacionadas à prática pedagógica da Educação Física, aos Estudos Culturais e suas convergências e/ou

divergências com o pensamento de Paulo Freire.

6.1 Primeiro Encontro

Este encontro foi dedicado às apresentações dos participantes e às explicações a respeito da pesquisa em seus aspectos metodológicos e burocráticos, evidenciando os documentos referentes à autorização da pesquisa:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A).
2. Autorização de Uso de Imagem (Apêndice B).
3. Carta de Apresentação do Projeto de Pesquisa (Apêndice C).
4. Autorização para Pesquisa (Apêndice D).
5. Termo de Compromisso do Pesquisador/Orientador (Apêndice E).

Os professores receberam o TCLE e a Autorização de Uso de Imagem para preenchimento e assinatura. Foi-lhes solicitada a autorização para filmagem e gravação dos encontros com a intenção de captar a maior quantidade de detalhes possível, e explicado que os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para a elaboração da tese e de produções concernentes à pesquisa e, posteriormente, descartados. Trinta e dois professores se interessaram em participar e assinaram o documento.

Em seguida, apresentei a bibliografia utilizada na elaboração do projeto e os conteúdos que seriam trabalhados durante o curso (Apêndices F e G). Conforme as informações do Apêndice F, as referências utilizadas neste primeiro encontro (organizadas em capítulos e fragmentos) foram:

- ✚ *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2010).
- ✚ *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016).
- ✚ *O currículo: uma reflexão sobre a prática* (GIMENO SACRISTÁN, 2000).
- ✚ *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental II: ciclo II: Educação Física* (SÃO PAULO, 2007).

Três perguntas foram elaboradas para desencadear uma conversa da qual os professores pudessem participar sem a preocupação com alguma leitura prévia, mas utilizando os conhecimentos cotidianos para estabelecer relações entre os diferentes conceitos. Nas descrições das discussões para cada pergunta, apresentadas a seguir, destacamos em itálico as falas dos professores que estão identificados por siglas

(P01, P02, P03... até P16). Compõem esta descrição apenas os discursos dos educadores que permaneceram até o último encontro.

Ressaltamos que as descrições de todos os encontros seguiram os mesmos procedimentos definidos para este primeiro momento. Cumpre ressaltar que as transcrições das falas dos sujeitos participantes, presentes em todo o capítulo, reproduzem o discurso ingênuo, exatamente ao que foi dito, ou seja, não houve correção de aspectos relacionados à linguagem.

As indagações apresentadas para os professores foram:

1. O que são práticas pedagógicas?
2. O que é currículo?
3. O que é diálogo?

A seguir a descrição das respostas dadas pelos sujeitos às perguntas do primeiro encontro com os respectivos trechos selecionados como sinais, e, portanto, mostrando uma primeira redução.

Pergunta 01: O que são práticas pedagógicas?

Os professores entendem que a prática pedagógica se limita aos momentos em que estão atuando na quadra, a *“nossa sala de aula”* (P13), relacionando prática pedagógica às ***“aulas práticas que não são livres. Tem que ter conteúdo”*** (P16). Também relatam que, quando os alunos ***“fazem a parte prática é o que dá a cara de Educação Física”*** (P12), e que, apesar de necessário, e por vezes inevitável, quando a aula acontece fora da quadra a especificidade da área se perde, *“tira o que é bacana da aula”* (P12). Um professor discordou, deixando claro que a aula precisa ser organizada em teoria e prática e que ***“estar em sala de aula, com as discussões teóricas é o começo da aula, faz parte da prática pedagógica. Até quando a gente faz isso em forma de roda de conversa na quadra”*** (P13). ***“Tudo bem que tem que ter a teoria, mas dá pra fazer isso na quadra”*** (P14).

Aproveitei para apresentar os conceitos de práxis pedagógica, prática reflexiva, reflexão na e sobre a ação, que também foram objetos da fala de um professor: *“Refletir sobre a própria prática? A gente faz isso direto, mas sem chegar a uma conclusão. Fica cada um no seu canto, com seus problemas e tenta resolver do seu jeito”* (P06). Acrescentei à fala do professor a importância de valorizar a experiência e os saberes docentes, emergidos da própria prática do educador e a relevância dos encontros de JEIF serem utilizados para a discussão e a reflexão sobre a ação

docente. Porém a discussão não avançou já que o grupo não demonstrou interesse pelo tema.

Outra professora destacou que *“o planejamento da aula fica muito comprometido porque a gente não tem tempo para pensar sobre as atividades” (P04). “Muitas vezes a gente busca na internet dicas de aulas e vai repetindo pra todas as salas, sem uma preocupação pedagógica” (P05).*

O conceito de prática pedagógica aliado à qualidade do conteúdo também apareceu em outros momentos, pois, *“quando a aula não acontece, o que teve foi recreação, foi rola bola” (P09)*. A seleção dos conteúdos mereceu destaque, porque: *“é importante conversar com os alunos para saber o que eles aprenderam em anos anteriores. Isso ajuda a construir uma aula melhor, mais atraente para os alunos” (P03)*. Perguntei como eles selecionavam os conteúdos e definiam os objetivos das aulas, mas os professores não conseguiram explicar sem resvalar nas questões do currículo, principalmente em relação aos documentos oficiais da prefeitura.

Nesse primeiro dia, as respostas dos professores à pergunta sobre práticas pedagógicas mostraram-se apoiadas em dois conceitos presentes nos discursos não apenas de docentes, mas das equipes de direção e coordenação pedagógica das escolas públicas: prática pedagógica tem que contemplar o conteúdo proposto no currículo e deve ser organizada levando em conta tanto a teoria quanto a prática.

Pergunta 02: O que é currículo?

Temas como planejamento, conteúdos e objetivos, particularmente, as expectativas de aprendizagem que compõem o currículo da PMSP revelaram-se no discurso dos professores. O planejamento foi apresentado como uma obrigação burocrática, uma vez que *“a gente coloca uma coisa no planejamento e faz outra, o que sempre fez. É pra cumprir uma tarefa mesmo” (P11)*. Indaguei qual a maior dificuldade em colocar em prática o planejamento, e os professores responderam que não tiveram formação para trabalhar em uma perspectiva mais *“moderna, avançada, como o currículo da rede” (P08)*. *“Aprendemos de um jeito na faculdade e quando chegamos lá os professores da escola faziam o tradicional. Dá certo! Dá menos trabalho. Já está pronto é só copiar” (P12)*.

Em relação aos conteúdos, os professores indicam que o “quarteto fantástico”- voleibol, basquetebol, futebol e handebol - é o preferido dos alunos. *“No começo do*

ano, eu tento colocar em prática o mapeamento, até surgem outros interesses, mas as modalidades clássicas vencem” (P02). *“É muito complicado fazer mapeamento”* (P10). Expliquei que a prática do mapeamento deve fazer parte da rotina da Educação Física, pois não é apenas identificar quais conhecimentos os alunos têm a respeito de certa prática, mas a identificação das manifestações corporais presentes na escola e no entorno.

Parte do grupo entende que o currículo, inclusive da PMSP, deve ser seguido à risca, enquanto outros a veem como eixo norteador das aulas. **“Se são documentos estão lá pra usar. Os conteúdos estão lá, os objetivos”** (P11). Expliquei que o documento não apresenta os conteúdos, os temas a serem trabalhados com os alunos, justamente por ter os Estudos Culturais como matriz teórica, mas as expectativas, possibilitando, assim, aos professores um olhar mais específico para cada escola. **“Não é pra seguir ao pé da letra. É pra dar rumo pras nossas aulas. Olha o nome: Orientações Curriculares”** (P07). **“Isso é o nosso documento, mas e os outros? Não acho que são só orientações, é pra seguir mesmo”** (P08). **“Quando os documentos chegaram à escola, foram apresentados como “receita pronta” que deveria ser seguida para “que as aulas tivessem sucesso. Até hoje a gente entende assim”** (P10). **“Veio como ordem, mas não é tradicional, tem outras possibilidades”** (P12).

Os participantes contaram que ainda enfrentam a resistência dos alunos quando os temas das aulas não são as modalidades esportivas clássicas: **“Sempre que levo uma coisa diferente é uma luta. Tem que ficar explicando pra que serve, porque tem que aprender. Falo que está no currículo e que a gente vai fazer! Não reclamam mais. Agora dou as aulas e sigo as orientações”** (P08).

Ainda sobre o currículo da PMSP, alguns professores demonstraram conhecer a proposta do currículo cultural, mas não conseguiram lembrar o responsável pelo documento. Expliquei que Marcos Garcia Neira, professor de Educação Física, docente da Faculdade de Educação da USP, foi o responsável pela organização dos documentos curriculares e que havia a possibilidade de uma conversa futura com ele, em um dos nossos encontros. Também expliquei que o objetivo dos encontros não era oferecer formação acerca do currículo oficial, mas oportunizar momentos de reflexão sobre práticas pedagógicas de Educação Física. No entanto, fiz uma explanação sobre o documento que trata, especificamente, dos fins da Educação Física no Ensino Fundamental, apresentando pontos importantes como: entendimento

das práticas corporais como possibilidades de expressão, de linguagem; valorização do conhecimento e da experiência discente etc.

A escolha de professores para a elaboração do currículo da PMSP foi mote de discussão *“já que ninguém sabe como foram escolhidos pra participar” (P06)* e se de fato o documento representa as ações pedagógicas de professores da rede. No entendimento do grupo, o currículo deve ser ***“algo de baixo para cima, já que a realidade de cada escola é diferente e as afinidades que cada um de nós tem com os conteúdos também é diferente” (P04)***. A discussão sobre currículo não avançou, pois os professores não se mostraram interessados no tema e continuaram discutindo sobre conteúdos e objetivos, sem conseguir responder à questão.

Pergunta 03: O que é diálogo?

Os professores acreditam que as aulas teóricas são o momento em que o diálogo se apresenta de forma mais contundente. ***“Está no currículo que tem que dar a teoria e a coordenação cobra que a gente trabalhe em sala” (P16)***. ***“Os alunos não querem ficar lá, mas é mais fácil pra entenderem” (P15)***. Outro professor destacou que a exigência não faz parte dos documentos oficiais da RME: *“quando isso acontece é sinal de despreparo da direção. Não existe nenhuma diretriz pra isso” (P12)*.

Também argumentam que o diálogo é uma prática comum com os alunos: ***“eles conversam com a gente de todas as matérias, sobre vários assuntos. Com a conversa você consegue que seu aluno seja crítico e te obedeça” (P16)***. Perguntei como era possível um aluno ser crítico e obedecer, comportamentos que podem ser contraditórios. ***“Como a relação com a gente é boa, não tem porque eles criticarem nossa aula, nosso comportamento. Obedecer no sentido de não bagunçar, se comportar mesmo” (P06)***.

Apesar de afirmarem que o diálogo ***“é um instrumento importante da prática pedagógica” (P11)***, os professores reclamam da dificuldade que os alunos têm em ouvir: ***“eles querem movimento, não dá pra ficar na sala com aula teórica pra conversar” (P11)***. ***“O diálogo deve ser rápido, pra explicar o que vai acontecer na quadra. Se a gente ficar batendo papo acaba e nem demos o que foi planejado” (P05)***.

A pergunta sobre diálogo gerou incômodo entre alguns professores que perguntaram o que deveriam fazer para uma prática pedagógica melhor, mais

dialógica, sem ter que organizar o planejamento em aulas práticas e teóricas. Expliquei que o diálogo deve ser uma prática comum com todos os alunos, em todas as aulas, na escola ou na Universidade. Relatei que não organizo momentos pontuais para as conversas, mas que é algo que surge espontaneamente durante as aulas. Estes diálogos devem ser não apenas incentivados, mas respeitados quando surgem por parte dos educandos, pois são um importante instrumento pedagógico para o educador, como foi colocado por um colega.

O conceito de mapeamento foi relacionado com a pergunta: **“É nesta conversa que eu combino as coisas, que conheço os alunos, descubro o que eles sabem (P10). Apresento outros conteúdos para eles, mas a Educação Física na minha escola é esportiva” (P10). “Não é como deveria ser porque a gente acaba não falando de outras coisas que não sejam os esportes e o quarteto fantástico” (P08).** Perguntei qual era a maneira adequada, desejada para esse diálogo, mas os professores ficaram em silêncio. Retomei o conceito de mapeamento apresentado nos documentos curriculares da PMSP, como a base do currículo escolar, como um momento de avaliação diagnóstica, inclusive, diferenciando-o do diálogo que acontece no cotidiano.

Abaixo seguem, para melhor compreensão, a relação dos **Sinais** elencados a partir das respostas dos sujeitos **(P01...P16)** às três perguntas realizadas no **1º Encontro**.

6.1.1 Relação dos Sinais (S.01...S.26) que apontam práticas pedagógicas pautadas no conteúdo proposto nos documentos curriculares, apresentadas separadamente em momentos teóricos e práticos. O currículo se mostra como um documento obrigatório e orientador da prática pedagógica.

Quadro 8. Sinais levantados no 1º Encontro

SINAIS	DESCRIÇÃO DOS SINAIS LEVANTADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NO 1º ENCONTRO
S.01	relacionando prática pedagógica às “aulas práticas que não são livres. Tem que ter conteúdo” (P16).
S.02	“fazem a parte prática é o que dá a cara de Educação Física” (P12)
S.03	“estar em sala de aula, com as discussões teóricas é o começo da aula, faz parte da prática pedagógica. Até quando a gente faz isso em forma de roda de conversa na quadra” (P13).
S.04	“Tudo bem que tem que ter a teoria, mas dá pra fazer isso na quadra” (P14).
S.05	“Muitas vezes a gente busca na internet dicas de aulas e vai repetindo pra todas as salas, sem uma preocupação pedagógica” (P05).
S.06	“quando a aula não acontece, o que teve foi recreação, foi rola bola” (P09).
S.07	“é importante conversar com os alunos para saber o que eles aprenderam em anos anteriores. Isso ajuda a construir uma aula melhor, mais atraente para os alunos” (P03).
S.08	“a gente coloca uma coisa no planejamento e faz outra, o que sempre fez. É pra cumprir uma tarefa mesmo” (P11).
S.09	não tiveram formação para trabalhar em uma perspectiva mais “moderna, avançada, como o currículo da rede” (P08).
S.10	“Aprendemos de um jeito na faculdade e quando chegamos lá os professores da escola faziam o tradicional. Dá certo! Dá menos trabalho. Já está pronto é só copiar” (P12).
S.11	“Se são documentos estão lá pra usar. Os conteúdos estão lá, os objetivos” (P11).
S.12	“Não é pra seguir ao pé da letra. É pra dar rumo pras nossas aulas. Olha o nome: Orientações Curriculares” (P07).
S.13	“Isso é o nosso documento, mas e os outros? Não acho que são só orientações, é pra seguir mesmo” (P08).
S.14	“Quando os documentos chegaram à escola, foram apresentados como “receita pronta” que deveria ser seguida para “que as aulas tivessem sucesso. Até hoje a gente entende assim” (P10).
S.15	“Veio como ordem, mas não é tradicional, tem outras possibilidades” (P12).
S.16	“Tem que ficar explicando pra que serve, porque tem que aprender. Falo que está no currículo e que a gente vai fazer! Não reclamam mais. Agora dou as aulas e sigo as orientações” (P08).
S.17	“o currículo deve ser “algo de baixo para cima, já que a realidade de cada escola é diferente e as afinidades que cada um de nós tem com os conteúdos também é diferente” (P04).
S.18	“Está no currículo que tem que dar a teoria e a coordenação cobra que a gente trabalhe em sala” (P16).
S.19	“Os alunos não querem ficar lá, mas é mais fácil pra entenderem” (P15).
S.20	“eles conversam com a gente de todas as matérias, sobre vários assuntos. Com a conversa você consegue que seu aluno seja crítico e te obedeça” (P16).
S.21	“Como a relação com a gente é boa, não tem porque eles criticarem nossa aula, nosso comportamento. Obedecer no sentido de não bagunçar, se comportar mesmo” (P06).
S.22	“é um instrumento importante da prática pedagógica” (P11),
S.23	“eles querem movimento, não dá pra ficar na sala com aula teórica pra conversar” (P11).
S.24	“O diálogo deve ser rápido, pra explicar o que vai acontecer na quadra. Se a gente ficar batendo papo acaba e nem demos o que foi planejado” (P05).
S.25	“É nesta conversa que eu combino as coisas, que conheço os alunos, descubro o que eles sabem (P10).
S.26	“Não é como deveria ser porque a gente acaba não falando de outras coisas que não sejam os esportes e o quarteto fantástico” (P08).

Fonte: elaborado pela autora

6.2 Segundo Encontro

O objetivo deste encontro foi retomar a discussão sobre diálogo, buscando aproximações com o conceito freiriano, e sobre Educação Física e o cotidiano escolar. As leituras solicitadas (Apêndice F) contemplavam o projeto entregue à SME.

As referências utilizadas neste encontro (organizadas em capítulos e fragmentos) foram:

✚ *Cotidiano escolar, formação de professores e currículo* (FERRAÇO, C. E.).

✚ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, P.).

✚ *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, P.).

✚ *Esporte como conhecimento e prática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W.).

✚ *Esporte para a saúde nos Anos Finais do Ensino Fundamental* (NISTA-PICCOLO, V. L.; MOREIRA, W. W.).

Conforme foram chegando, os professores expressaram resignação pela ausência da maioria presente no primeiro dia do curso: **“A gente quer melhorar as condições de trabalho. Mas a gente não faz a nossa parte, não estuda, não sai da caixinha da faculdade” (P09)**. Respondi que a autocrítica era significativa e que o fato de eles retornarem no segundo dia indicava que eles se incomodavam com essa “acomodação” dos colegas e buscavam reflexões para melhorar a prática pedagógica. Os docentes também relataram que não leram todos os textos, dando preferência às obras de Paulo Freire. Fiquei intrigada e questionei os motivos dessa escolha. As respostas foram semelhantes: *“Para que ler sobre algo que a gente faz todo dia?” (P10)*. *“Eu preferi porque o curso vai relacionar as ideias dele com a nossa prática. Foi difícil ler. Precisei de dicionário e de paciência” (P12)*. Falei que a dificuldade em ler as obras freirianas não era exclusividade daquele grupo, pois nem todos tiveram acesso e/ou puderam discutir as obras de Paulo Freire na graduação, o que já compromete a aproximação com seus conceitos. Também expliquei que tentaríamos aproximar as ideias do autor com a nossa realidade e com os problemas enfrentados no cotidiano escolar, buscando não soluções prontas, mas refletir sobre possibilidades factíveis a partir dos conceitos que norteariam nossas discussões.

Para iniciar a conversa com os professores e sensibilizá-los para a discussão apresentei dois vídeos curtos de Paulo Freire: o primeiro a respeito do que é uma escola cidadã e a diferença entre liberdade, licenciosidade, autoritarismo e autoridade. O segundo um recorte do programa de televisão “Matéria Prima”, de 1989, em que ele já como Secretário da Educação da cidade de São Paulo, trata do direito à pergunta. Em seguida anunciei as perguntas deste encontro:

1. Qual o papel da Educação Física na escola?
2. Como é o trabalho do professor de Educação Física no cotidiano escolar?
3. O que é o diálogo freiriano? Ele está presente nas aulas de Educação Física?

Pergunta 01: Qual o papel da Educação Física na escola?

“Estamos voltando ao tempo do tecnicismo” (P12). “O nosso trabalho é ensinar as práticas da cultura corporal. Se isso não está acontecendo é preciso uma autoavaliação. O que está errado? A gente se acomodou?” (P07). Outra professora pontuou que a Educação Física deve contribuir para a formação cidadã, mas que não é a culpada pelo fracasso da escola em alcançar esse objetivo: *“Nossas aulas são como as outras, têm momento pra conversar, brincar e aprender. O conteúdo é diferente, mas nosso papel é ensinar. O quê? Depende do tipo de Educação Física que a escola pede” (P01).* Perguntei qual o entendimento de disciplina e como isso interferia nas aulas: *“O que é disciplina? Descer em fila? Sair pra beber água, ir ao banheiro quando a gente deixa? Se a gente dá aula como os outros não estamos mudando nada” (P13). “É o aluno que sabe se comportar, ouvir, respeitar o colega, não atrapalha a aula com brincadeira. Seguir as regras faz parte. A gente combina e os alunos fazem” (P01).*

Outra professora entende a aula de Educação Física *“diferente das outras matérias: trabalha com o corpo e a gente dá aula na quadra. Os objetivos são os mesmos: formar o cidadão crítico e autônomo, né? Mas com estratégias melhores, com conteúdo mais interessante” (P04).* *“O aluno tem direito de experimentar diferentes práticas. Com a prática e a reflexão sobre ela a gente contribui pra formação cidadã!” (P07).* *“Educar tem que ser um ato político, emancipatório e de libertação. A Educação Física tem papel de destaque nas mudanças, pois as aulas apresentam a possibilidade de valorização dos sujeitos*

e de diferentes culturas, mais que as outras disciplinas” (P13). “Educar a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. A aula deve ser democrática pra trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal” (P01). “Serve pra dar protagonismo ao aluno, instrumentalizar para a vida futura, para que ele compreenda e aceite seu corpo e as relações com os outros” (P06). “É permitir a expressão das inúmeras potencialidades” (P07).

“A Educação Física precisa apresentar e discutir com os alunos as situações de injustiça social, de preconceito através do esporte na busca de soluções e de atitudes mais humanas” (P02). Conforme os professores falavam, eu anotava no quadro branco algumas palavras-chave, tais como: direitos humanos, potencialidades, reflexão e formação cidadã, relacionando-as com diferentes temas e autores: Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner; Currículo Cultural de Marcos Garcia Neira; Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire. Perguntei aos professores como essas expressões se manifestavam nas práticas pedagógicas da Educação Física escolar, mas não obtive resposta.

Pergunta 02: Como é o trabalho do professor de Educação Física no cotidiano escolar?

“Não dá pra falar de trabalho docente sem falar de currículo, já que é ele que orienta minha ação. As orientações curriculares têm que atender os alunos” (P08). Expliquei que o trabalho docente vai além das questões metodológicas, se referencia pelas relações humanas e que transcende a prática de atividade física, bem como exige dos professores uma aproximação com as proposições curriculares. *“Se eu faço as coisas como tá no currículo da rede estou cumprindo meu papel” (P02). “Mas e se o professor não concordar com o que está no papel? E o professor que é tradicional, tecnicista? Também não faz seu trabalho quando os alunos participam da aula? Quando a coordenação não indica nenhum problema na prática dele?” (P11).*

“Isso tudo que estamos falando é sobre o trabalho do professor, nossas ações de rotina. Afinal, na escola, tudo faz parte do trabalho docente desde o momento que a gente chega na escola” (P12). “A gente faz mais do que devia: substitui professor, fica com mais de uma turma” (P16). “Os alunos reclamam de dividir a quadra, de ficar em sala. A gente não tem como resolver isso” (P02).

Perguntei qual deles dava aos alunos a oportunidade de avaliar as aulas e a maioria respondeu que faz isso apenas no final do ano para saber o que os alunos

gostaram ou não. A exceção foi um professor: *“Deixo os alunos avaliarem a aula quase todo dia, pergunto o que deu certo e o que não deu. Muitos conseguem apontar os pontos fracos e fortes, mas eu ainda não consigo organizar essas opiniões para fazer diferente. Não dá tempo de registrar”* (P13). Perguntei ao grupo se mais algum professor tinha o hábito de registrar suas aulas e não apenas os instrumentos e/ou critérios de avaliação e para que serviam os registros. A resposta foi de que o registro era realizado apenas no SGP, para o cumprimento de demandas burocráticas. O professor (P13) informou que sua intenção com os registros era, justamente, identificar os pontos fortes e os mais controversos de suas práticas para uma reflexão sobre sua ação. Infelizmente, *“o tempo disponível para isso é pouco, principalmente quando a gente tem dois cargos públicos. Parece que tudo é feito pra que a gente não possa refletir sobre a aula”* (P13).

Os participantes discutiram pouco sobre como se dá o trabalho do professor e por mais que eu buscasse estimulá-los à reflexão isso não aconteceu. Perguntei se o trabalho docente acontecia em outros ambientes que não seja a escola, mas também não obtive resposta.

Pergunta 03: O que é o diálogo freiriano? Ele está presente nas aulas de Educação Física?

Uma professora pontuou a dificuldade que teve em identificar na sua prática o diálogo como Paulo Freire pensava (FREIRE, 2016), pois ***“é muito difícil entender nossas escolhas pedagógicas como atos opressores. Parece que é só o que eles querem. Diálogo não é isso. Tem que ouvir o aluno, mas eles também precisam saber escutar”*** (P04). *“Não é deixar de ensinar o tradicional, mas tentar invadir o mundo do aluno. É difícil porque eles também não estão acostumados. É uma mudança de postura pedagógica. Nossa e deles. Tem que começar pelo professor”* (P03).

“Deixar que os alunos façam as perguntas, sem medo de levar bronca, é o diálogo que Paulo Freire pensava. Eles precisam perder o medo de perguntar. Já ouvi muito professor falar pra aluno se colocar no lugar dele, pra estudar e depois questionar” (P13). ***“A gente nem dá oportunidade para os alunos falarem. Não enxergo nas minhas aulas o diálogo como o autor fala. Até hoje escolho os conteúdos utilizando os documentos de expectativas e nunca me preocupei com o que os alunos pensavam”*** (P06). Novamente retomei a reflexão sobre os

documentos curriculares da PMSP, já que esses textos não apresentam os temas a serem trabalhados, mas expectativas de aprendizagem organizadas por eixos temáticos: brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes.

Retomei a pergunta sobre seleção de conteúdos e/ou temas do primeiro encontro e, neste dia, os educadores conseguiram avançar nesta discussão. *“Como escolher o que ensinar se o caderno de expectativas só apresenta as expectativas? Pelo que entendi o diálogo começa na seleção dos conteúdos, dos temas das aulas. A partir do que eles apontam como interesse. Depois a gente insere outros” (P16).* *“A gente faz no mapeamento. Não dá tempo pra discutir em todas as aulas. Se fizer isso não dou aula!” (P04).* *“Só fazer mapeamento não é o diálogo do Paulo Freire, mas já é um começo pra uma Educação Física significativa e um jeito de não ensinar só o que a gente sabe” (P07).*

“Esse diálogo que deve ser paciente e de escutar, mas não dá pra fazer uma vez só. Tem que ser toda aula, até pra poder mudar o planejamento” (P02). *“É o direito de perguntar! Se o professor não pensar assim está fazendo a educação bancária” (P14).* Provoquei os professores, lembrando respostas do encontro anterior em que alguns colegas responderam que repetiam os planejamentos de anos anteriores. Como esperar uma mudança de postura em relação ao diálogo se os documentos norteadores da prática são os mesmos de outros anos? Os professores se calaram, apenas uma professora se manifestou: *“Precisamos rever toda a prática. Tá tudo errado. A gente fala uma coisa e faz outra!” (P10).*

“Quando li Pedagogia do oprimido percebi como estou distante desse diálogo. Ainda não sou capaz de compartilhar esse patrimônio cultural que estamos falando” (P16). *“Diálogo de Paulo Freire é a construção coletiva da aula, da seleção dos conteúdos até a avaliação. Precisamos aprender a fazer” (P09).*

“Tudo que a gente fala com o outro não é o diálogo freiriano? Muitas vezes a gente não sente simpatia pelos alunos, mas fazer o quê? Eles estão lá para aprender” (P01). A fala da professora gerou bastante desconforto, principalmente nos colegas mais novos. *“Para Freire não existe diálogo se eu não tenho um sentimento legítimo de amor pelo aluno. É educação bancária” (P07).* *“Não acho que sou opressora. Apesar de não ser da comunidade entendo e respeito as práticas dos alunos,*

apesar de não trabalhar com tudo que eles trazem. Ainda, né? Se isso é ser opressor eu não sei como não ser!” (P14).

Retomei os conceitos de educação bancária e de educação libertadora, explicando que a relação entre oprimidos e opressores só se humaniza a partir do diálogo verdadeiro, que vai além do discurso de compreensão e respeito, os quais repetimos no nosso cotidiano. Também lembrei que não é tudo que os alunos levam para a discussão na aula que fará parte do planejamento de ensino da Educação Física. É preciso tomar essas decisões democraticamente com os alunos, inclusive para não correremos o risco de privilegiar determinadas manifestações corporais e desconsiderar outras. Os professores concordaram com a fala, mas afirmaram que é muito difícil mudar práticas que estão enraizadas desde o início da carreira docente.

Ao final da manhã, ao apresentar as leituras para o terceiro encontro, os professores manifestaram insatisfação em relação a dois pontos: a quantidade de referências para os próximos encontros e o grau de complexidade dos textos, considerados de difícil compreensão. Pedi que escolhessem as temáticas e as leituras para cada encontro, acatando a solicitação dos educadores. Combinamos que faríamos as leituras e as discussões a partir do que eles levantassem como significativo, afinal nossos encontros tinham o pensamento de Paulo Freire como pano de fundo. Para prosseguir com os novos encaminhamentos, retornamos ao cronograma inicial, e os professores definiram, pelo voto, os temas do próximo encontro:

1. Ética e Autonomia.
2. Currículos da Educação Física.
3. BNCC e o currículo da rede municipal de São Paulo.

Após essa escolha, estabelecemos que a seleção das referências aconteceria por *e-mail* ou *WhatsApp* durante a semana. É oportuno salientar que não houve quaisquer tipos de intromissão, possibilitando aos docentes que definissem a forma de escolha dos temas. Após a discussão concluíram que a forma mais adequada era a votação simples. Cada professor poderia votar em quantos temas quisesse, bem como se abster. Também combinamos que eu enviaria as sugestões de textos até a quarta-feira seguinte para que houvesse tempo (dez dias) para leitura.

A seguir apresentamos a relação dos **Sinais** elencados a partir das respostas dos sujeitos (**P01...P16**) às três perguntas realizadas no **2º Encontro**.

6.2.1 Relação dos Sinais (S.27....S.49) que declaram uma Educação Física com foco na cultura corporal, visando à autonomia e à emancipação, além de atender aos conteúdos curriculares. Demonstram um reconhecimento de uma nova postura pedagógica do professor.

Quadro 9. Sinais levantados no 2º Encontro

SINAIS	DESCRIÇÃO DOS SINAIS LEVANTADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NO 2º ENCONTRO
S.27	<i>“A gente quer melhorar as condições de trabalho. Mas a gente não faz a nossa parte, não estuda, não sai da caixinha da faculdade” (P09).</i>
S.28	<i>“O nosso trabalho é ensinar as práticas da cultura corporal. Se isso não está acontecendo é preciso uma autoavaliação. O que está errado? A gente se acomodou?” (P07).</i>
S.29	<i>“Nossas aulas são como as outras, têm momento pra conversar, brincar e aprender. O conteúdo é diferente, mas nosso papel é ensinar. O quê? Depende do tipo de Educação Física que a escola pede” (P01).</i>
S.30	<i>“O que é disciplina? Descer em fila? Sair pra beber água, ir ao banheiro quando a gente deixa? Se a gente dá aula como os outros não estamos mudando nada” (P13).</i>
S.31	<i>“É o aluno que sabe se comportar, ouvir, respeitar o colega, não atrapalha a aula com brincadeira. Seguir as regras faz parte. A gente combina e os alunos fazem” (P01).</i>
S.32	<i>“diferente das outras matérias: trabalha com o corpo e a gente dá aula na quadra. Os objetivos são os mesmos: formar o cidadão crítico e autônomo, né? Mas com estratégias melhores, com conteúdo mais interessante” (P04).</i>
S.33	<i>“O aluno tem direito de experimentar diferentes práticas. Com a prática e a reflexão sobre ela a gente contribui pra formação cidadã!” (P07).</i>
S.34	<i>“Educar tem que ser um ato político, emancipatório e de libertação. A Educação Física tem papel de destaque nas mudanças, pois as aulas apresentam a possibilidade de valorização dos sujeitos e de diferentes culturas, mais que as outras disciplinas” (P13).</i>
S.35	<i>“Educar a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. A aula deve ser democrática pra trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal” (P01).</i>
S.36	<i>“A Educação Física precisa apresentar e discutir com os alunos as situações de injustiça social, de preconceito através do esporte na busca de soluções e de atitudes mais humanas” (P02).</i>
S.37	<i>“é muito difícil entender nossas escolhas pedagógicas como atos opressores. Parece que é só o que eles querem. Diálogo não é isso. Tem que ouvir o aluno, mas eles também precisam saber escutar” (P04).</i>
S.38	<i>É uma mudança de postura pedagógica. Nossa e deles. Tem que começar pelo professor” (P03).</i>
S.39	<i>“Deixar que os alunos façam as perguntas, sem medo de levar bronca, é o diálogo que Paulo Freire pensava. Eles precisam perder o medo de perguntar. Já ouvi muito professor falar pra aluno se colocar no lugar dele, pra estudar e depois questionar” (P13).</i>
S.40	<i>“A gente nem dá oportunidade para os alunos falarem. Não enxergo nas minhas aulas o diálogo como o autor fala. Até hoje escolho os conteúdos utilizando os documentos de expectativas e nunca me preocupei com o que os alunos pensavam” (P06).</i>
S.41	<i>Pelo que entendi o diálogo começa na seleção dos conteúdos, dos temas das aulas. A partir do que eles apontam como interesse. Depois a gente insere outros” (P16).</i>
S.42	<i>“A gente faz no mapeamento. Não dá tempo pra discutir em todas as aulas. Se fizer isso não dou aula!” (P04).</i>
S.43	<i>“Só fazer mapeamento não é o diálogo do Paulo Freire, mas já é um começo pra uma Educação Física significativa e um jeito de não ensinar só o que a gente sabe” (P07).</i>
S.44	<i>“Esse diálogo que deve ser paciente e de escutar, mas não dá pra fazer uma vez só. Tem que ser toda aula, até pra poder mudar o planejamento” (P02).</i>
S.45	<i>“É o direito de perguntar! Se o professor não pensar assim está fazendo a educação bancária” (P14).</i>
S.46	<i>“Precisamos rever toda a prática. Tá tudo errado. A gente fala uma coisa e faz outra!” (P10).</i>
S.47	<i>“Quando li Pedagogia do oprimido percebi como estou distante desse diálogo. Ainda não sou capaz de compartilhar esse patrimônio cultural que estamos falando” (P16).</i>
S.48	<i>“Diálogo de Paulo Freire é a construção coletiva da aula, da seleção dos conteúdos até a avaliação. Precisamos aprender a fazer” (P09).</i>
S.49	<i>“Não acho que sou opressora. Apesar de não ser da comunidade entendo e respeito as práticas dos alunos, apesar de não trabalhar com tudo que eles trazem. Ainda, né? Se isso é ser opressor eu não sei como não ser!” (P14).</i>

Fonte: elaborado pela autora

6.3 Terceiro Encontro

Durante a semana fiz a primeira seleção de textos e enviei aos participantes por *e-mail*. A partir do material enviado, foram votados sete artigos, escolhidos apenas por quatro professores. Mais uma vez o grupo decidiu pela votação simples. Os textos selecionados foram:

✚ “Influências na constituição do currículo oficial da Rede Municipal de Ensino de São Paulo” (Raíssa de Oliveira Chappaz; Bárbara Barbosa Born – 2013).

✚ “Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor?” (Ester Maria Dreher Heuser – 2017).

✚ “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I” (SME/SP – 2007).

✚ “Orientações Curriculares: proposição de expectativas de aprendizagem – Ensino Fundamental I/Educação Física” (SME/SP – 2007).

✚ “Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos” (Marcos Garcia Neira; Marcílio Souza Júnior – 2016).

✚ “Educação Física cultural e a descolonização do currículo: entremeando caminhos para a tematização e a problematização das práticas corporais” (Ivan Luis dos Santos – 2014).

✚ “Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico” (Ana Maria Saul; Alexandre Saul – 2016).

O encontro começou com uma reclamação dos docentes acerca das tarefas burocráticas de final do semestre, apresentando-as como um agente complicador para uma participação mais efetiva no curso. Eles aproveitaram o momento para sinalizar que a quantidade de leituras foi excessiva e que não conseguiram ler todos os textos. Lembrei que essa foi uma preocupação abordada em nossos *e-mails* e mensagens durante os dias que precederam esse encontro e que eles tinham afirmado que isso não seria um problema, que seria possível conciliar a leitura com as atividades cotidianas. Expliquei que os textos que não foram lidos não seriam discutidos e que trabalharíamos apenas as leituras que eles conseguiram realizar, tentando contemplar as temáticas selecionadas. As perguntas formuladas para este dia foram:

1. Como os conceitos freirianos de ética e autonomia se revelam nas aulas de Educação Física?
2. Vocês conhecem o currículo da PMSP? Como é trabalhar com este documento?

Pergunta 01: Como os conceitos freirianos de ética e autonomia se revelam nas aulas de Educação Física?

“Quando comecei a pensar em autonomia e ética, fiz relação com a independência que dou para os alunos escolherem as atividades: com quem jogar, como organizar o jogo. Depois vi que isso é rolar bola. A autonomia e a ética de Paulo Freire não é o que eu faço. É algo que o aluno vai desenvolver com o tempo” (P03). “Acontece quando a gente deixa os alunos refletirem sobre o conteúdo em aulas mais críticas” (P15). “As aulas precisam servir pra discutir a realidade do aluno. Eles precisam aprender a lutar por direitos básicos: lazer, esporte, saúde. Essa é a ética e a autonomia que têm que fazer parte do planejamento” (P13).

“Tenho dificuldade de explicar o que é autonomia. Não é a que está no PPP” (P04). Para os professores autonomia está relacionada ao conceito de ética que o docente tem e que deve seguir as orientações da escola: ***“O aluno é livre pra agir, mas deve ser responsável e responsabilizado por suas escolhas. Quem deve decidir como essa responsabilidade aparece nas aulas é a escola, quando define seu PPP e o que fará parte do currículo. Não sei se a escola deve buscar autonomia. É bonito no papel. Na prática é o caos” (P05). “Quem define como isso acontece é o professor. É ele quem decide o quê e como tratar essas coisas. Nossas aulas desenvolvem autonomia e são éticas quando têm diálogo, respeito. Só o fato de não tomarmos todas as decisões já é um avanço” (P13).***

“Quando deixamos as aulas na base do diálogo, democráticas, reflexivas. Inclusive, nas formas que eu avalio. Se só avalio habilidades motoras, nunca vou praticar uma educação libertadora” (P02). *“Apesar de buscar uma educação libertadora a gente precisa ter claro que ocupamos (sic) um lugar diferente do aluno. Eu tenho um papel e isso não me deixa mais ou menos democrática, amorosa ou ética. É preciso entender a minha função de professora de Educação Física” (P02).*

“Eu acho que a gente não pode perder de vista algumas ideias da Pedagogia da Autonomia. Não é numa aula, um semestre que o aluno vai se tornar autônomo. É um processo definido nos planejamentos como experiências que estimulem as

tomadas de decisão em todas as aulas. Pra ser um professor com autoridade eu tenho que ser solidário, que respeitar o outro em toda sua expressão de liberdade. Autoridade e liberdade têm que andar juntas! Qual é o sentido de ética que trazemos pras aulas? Decência e boniteza! Quando a gente ensina mais que a técnica. Quando faz o que fala” (P13).

“Todos os conceitos freirianos andam juntos. Um não existe sem outro: diálogo, autonomia, ética, amor. Não dá pra definir de forma simples: diálogo é a essência da relação entre professor e aluno; autonomia não é só poder escolher o conteúdo; ética são as nossas ações que têm que combinar com a fala; amorosidade é o que temos pelos colegas, pela escola, pelos alunos. Fica difícil separar os momentos em que eles aparecem. Tudo isso transforma a educação, transforma a escola” (P07).

Pergunta 02: Vocês conhecem o currículo da PMSP? Como é trabalhar com este documento?

Os professores revelaram que a leitura dos textos só fez sentido a partir do documento curricular de RME. E que “os documentos chegaram nas escolas, mas não teve tempo de discutir” (P11). “A JEIF tinha que ser pra conversar sobre prática pedagógica, ser de formação, mas não é. Nosso currículo é de 2007 e não mudou nada até agora. Será que não tem coisa nova na universidade? O currículo é bom, mas dá pra melhorar” (P07). Antes que eu perguntasse o porquê, o professor respondeu que sentia falta da definição dos conteúdos, que apenas as expectativas de aprendizagem são insuficientes para a maioria dos professores. Expliquei a eles que o referencial teórico dos Estudos Culturais não prevê a sistematização de temas ou conteúdos de forma linear e que isso se faz presente nos documentos curriculares da Educação Física.

A elaboração do currículo por um governo de política neoliberal também foi objeto de discussão: **“Me causou estranheza SME ter convidado especialistas com uma visão mais democrática de Educação. Parece contraditório, principalmente na Educação Física que o currículo é crítico. Isso é positivo, mostra disposição para o diálogo de quem está no poder” (P14).** “Convidar pessoas que não pensem como quem está governando fortalece a educação e a democracia. Valoriza os Direitos Humanos como a gente falou no último encontro” (P13).

“O currículo dá liberdade pra gente construir aquilo que é significativo pra comunidade, mas falta sistematizar, ser mais diretivo” (P01). A própria professora corrigiu sua fala: **“Não estou falando que alguém vai decidir pelo professor o que ensinar e como ensinar. Só acho que ser diretivo não é um problema. Não é ser autoritário, mas saber conduzir a aula, saber onde quer chegar. A autoridade vem com o tempo” (P01).** **“Alguns de nós já falamos que às vezes a aula é tradicional. Algumas vezes o currículo exige posturas diferentes: mais diretivo, mais flexível, depende do conteúdo, do domínio que eu tenho do assunto” (P15).** **“Dá pra ser diretivo sem ser tradicional. Não é a mesma coisa” (P08).** Nesse momento eu trouxe para a discussão o entendimento de Paulo Freire sobre o assunto, ressaltando que a forma como ela se apresenta no trabalho docente depende da visão de mundo, de homem e de sociedade que o educador traz para a prática pedagógica.

Os professores relataram que foi fácil fazer a leitura dos textos, especialmente **“os dois últimos que tratam da descolonização do currículo e de Paulo Freire na formação dos professores. Foi importante entender como esses documentos influenciam na nossa prática cotidiana” (P07).** Outro professor destacou a importância de práticas democráticas e do respeito à cultura dos alunos e reforçou o quanto isso era difícil de realizar nas aulas: **“O professor também aprende coisas novas, a se relacionar melhor, porque precisa desenvolver a tolerância e o respeito. Acho que esse é o caminho para uma Educação Física libertadora. Nem sempre é fácil ou agradável, mas é o caminho para uma aula mais democrática. Acho que é isso que o nosso currículo faz: indica caminhos possíveis para uma convivência menos difícil” (P13).** **“É um documento que exige o exercício do respeito, da autonomia” (P10).**

Outro ponto enfatizado foi a pouca importância dada às obras de Paulo Freire não apenas na formação inicial, mas na formação continuada, especialmente, nos cursos oferecidos por SME e durante os momentos de formação de JEIF. **“Todo mundo leu Paulo Freire, sabe alguma coisa. Mas na hora de colocar em prática, de discutir na JEIF ou nos cursos, são poucos que sabem” (P03).** **“Apesar do discurso da democracia, da crítica, a gente não leva isso pra aula. A gente fecha a porta e dá aula como recebemos na escola, como aprendemos com o tempo. Mesmo na Educação Física é difícil arriscar. Trabalhar conforme o currículo é complicado porque a gente não teve preparo pra isso, nem na faculdade, nem em cursos. O currículo da PMSP é complexo, exige estudo, leitura. E trabalhar**

no pensamento freiriano é correr riscos: escolher atividades desafiadoras, aulas em situação-problema, avaliar de formas diferentes” (P12).

“Quando diversificamos objetivos, métodos, avaliação e conteúdos a gente se aproxima de uma Educação mais democrática. Isso aparece no currículo mas não acho que os professores fazem. É preciso estudo, paciência e diálogo como princípio pedagógico” (P07). ***“Por isso que educar é um ato político. Não é possível ser neutro, dar uma aula preocupada apenas com os conteúdos científicos, como a gente aprendeu na faculdade: começo, meio e fim” (P11).***

Em relação à avaliação, os professores apontaram a dificuldade para fugir à prática de avaliar apenas as habilidades motoras, os padrões de movimento, mesmo quando os documentos curriculares indicam a incoerência entre a aprendizagem significativa e uma organização linear e seriada dos conhecimentos, como no documento de orientações curriculares da PMSP (2007c). ***“Eu percebo que a forma como avalio os alunos não combina com o que eu falo sobre democracia, educação libertadora. Considero minhas aulas críticas, mas ainda não avancei na forma de avaliar. Às vezes, prefiro avaliar por participação do que usar critérios técnicos e prejudicar algum aluno” (P13).*** ***“O currículo da rede falha nesse ponto, não diz como fazer. Como quando a gente falou sobre o que ensinar em cada ano. Fica muito solto” (P16).*** ***“Eu tento avaliar de diferentes formas: observação, participação, rodas de conversa, apresentação de trabalho. Sei que não é suficiente, mas é um começo” (P10).***

Os professores concordaram com a fala dos colegas e reforçaram a importância da leitura do documento de orientações e do diálogo com os alunos desde os primeiros dias de aula, como o primeiro momento de uma prática, efetivamente democrática e popular: ***“Depois que a gente leu Pedagogia do oprimido, começo a entender melhor o que os cadernos de expectativas querem dizer com o mapeamento. É o começo do caminho que alguns de nós até trilha, sem perceber. A gente não registra nossas práticas” (P12).*** A questão de registrar as práticas pedagógicas ainda apareceu na fala de outro professor, acrescida da reclamação da falta de tempo e condições para a prática: ***“Gostaria de registrar minhas aulas. Mas a escola não me dá condição pra isso” (P02).***

“Nosso currículo permite e incentiva que a nossa prática seja mais democrática. Mas a gente precisa ir além do que está no papel. É preciso transgredir pra garantir que a Educação e a Educação Física sejam pra todos! Assim a gente se

aproxima do currículo pós-crítico: valorização e ressignificação das práticas da cultura corporal. Ensinar para os alunos que eles não são apenas consumidores da cultura, mas que são produtores de cultura. A gente faz isso quando valoriza o conhecimento e as práticas dos alunos, sem discriminar. Quando discute gênero, etnia, classe social. Uma Educação Física democrática, popular e libertadora” (P13).

“Se a gente não se posicionar vai ensinar só o quarteto fantástico” (P07). “O autoritarismo vai dominar a escola e é contra isso que a gente tem que se organizar. As orientações curriculares ajudam nesse sentido” (P01). “Eu tomo sempre cuidado pra não ser autoritária, nem permissiva. Não deixo de trabalhar com os esportes, mas dou espaço para outras manifestações. Tento trabalhar na diversidade da cultura corporal como o currículo mostra” (P14). “É a postura mais adequada se quisermos ser éticos. O professor que não tem autoridade deixa de apresentar os limites e aquele que é autoritário não respeita a curiosidade e a liberdade” (P13).

Para encerrar o dia, pedi aos professores que definissem os temas para o próximo encontro. Mais uma vez a discussão se caracterizou pelo dissenso, levando-os a definir o tema por meio de votação.

O tema selecionado, com dez votos foi “Estudos Culturais e o currículo da Educação Física.” Apesar de outros temas também terem sido votados, os professores optaram por trabalhar com apenas um. Perguntei se havia algum motivo para essa decisão, e a resposta unânime foi que acreditavam que um único tema facilitaria e enriqueceria a discussão. Em tempo, apesar de escolhido para este dia o tema “BNCC e o currículo da rede municipal de São Paulo” não apareceu no diálogo com os professores e também não foi selecionado para o encontro seguinte.

Abaixo seguem, para melhor compreensão, a relação dos **Sinais** elencados a partir das respostas dos sujeitos **(P01...P16)** às duas perguntas realizadas no **3º Encontro**.

6.3.1 Relação dos Sinais (S.50....S.68) mostrando que os discursos dos professores não indicam conceitos de ética e autonomia em suas práticas pedagógicas. Deixam claro que conhecem o currículo da PMSP, mas não se dedicaram a uma leitura mais aprofundada ou até mesmo a estudá-lo.

Quadro 10. Sinais levantados no 3º Encontro

SINAIS	DESCRIÇÃO DOS SINAIS LEVANTADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NO 3º ENCONTRO
S.50	<i>“Quando comecei a pensar em autonomia e ética, fiz relação com a independência que dou para os alunos escolherem as atividades: com quem jogar, como organizar o jogo. Depois vi que isso é rolar bola. A autonomia e a ética de Paulo Freire não é o que eu faço. É algo que o aluno vai desenvolver com o tempo” (P03).</i>
S.51	<i>(a autonomia) “Acontece quando a gente deixa os alunos refletirem sobre o conteúdo em aulas mais críticas” (P15).</i>
S.52	<i>“Tenho dificuldade de explicar o que é autonomia. Não é a que está no PPP” (P04).</i>
S.53	<i>“O aluno é livre pra agir, mas deve ser responsável e responsabilizado por suas escolhas. Quem deve decidir como essa responsabilidade aparece nas aulas é a escola, quando define seu PPP e o que fará parte do currículo. Não sei se a escola deve buscar autonomia. É bonito no papel. Na prática é o caos” (P05).</i>
S.54	<i>“Quem define como isso acontece é o professor. É ele quem decide o quê e como tratar essas coisas. Nossas aulas desenvolvem autonomia e são éticas quando têm diálogo, respeito. Só o fato de não tomarmos todas as decisões já é um avanço” (P13).</i>
S.55	<i>“Quando deixamos as aulas na base do diálogo, democráticas, reflexivas. Inclusive, nas formas que eu avalio. Se só avalio habilidades motoras, nunca vou praticar uma educação libertadora” (P02).</i>
S.56	<i>“É um processo definido nos planejamentos como experiências que estimulem as tomadas de decisão em todas as aulas. Pra ser um professor com autoridade eu tenho que ser solidário, que respeitar o outro em toda sua expressão de liberdade. Autoridade e liberdade têm que andar juntas! Qual é o sentido de ética que trazemos pras aulas? Decência e boniteza! Quando a gente ensina mais que a técnica. Quando faz o que fala” (P13).</i>
S.57	<i>“Todos os conceitos freirianos andam juntos. Um não existe sem outro: diálogo, autonomia, ética, amor. Não dá pra definir de forma simples: diálogo é a essência da relação entre professor e aluno; autonomia não é só poder escolher o conteúdo; ética são as nossas ações que têm que combinar com a fala; amorosidade é o que temos pelos colegas, pela escola, pelos alunos. Fica difícil separar os momentos em que eles aparecem. Tudo isso transforma a educação, transforma a escola” (P07).</i>
S.58	<i>“Me causou estranheza SME ter convidado especialistas com uma visão mais democrática de Educação. Parece contraditório, principalmente na Educação Física que o currículo é crítico. Isso é positivo, mostra disposição para o diálogo de quem está no poder” (P14).</i>
S.59	<i>“O currículo dá liberdade pra gente construir aquilo que é significativo pra comunidade, mas falta sistematizar, ser mais diretivo” (P01).</i>
S.60	<i>“Não estou falando que alguém vai decidir pelo professor o que ensinar e como ensinar. Só acho que ser diretivo não é um problema. Não é ser autoritário, mas saber conduzir a aula, saber onde quer chegar. A autoridade vem com o tempo” (P01).</i>
S.61	<i>“Algumas vezes o currículo exige posturas diferentes: mais diretivo, mais flexível, depende do conteúdo, do domínio que eu tenho do assunto” (P15).</i>
S.62	<i>“Dá pra ser diretivo sem ser tradicional. Não é a mesma coisa” (P08).</i>
S.63	<i>“Acho que é isso que o nosso currículo faz: indica caminhos possíveis para uma convivência menos difícil” (P13).</i>
S.64	<i>“É um documento que exige o exercício do respeito, da autonomia” (P10).</i>
S.65	<i>“Apesar do discurso da democracia, da crítica, a gente não leva isso pra aula. A gente fecha a porta e dá aula como recebemos na escola, como aprendemos com o tempo. Mesmo na Educação Física é difícil arriscar. Trabalhar conforme o currículo é complicado porque a gente não teve preparo pra isso, nem na faculdade, nem em cursos. O currículo da PMSP é complexo, exige estudo, leitura. E trabalhar no pensamento freiriano é correr riscos: escolher atividades desafiadoras, aulas em situação-problema, avaliar de formas diferentes” (P12).</i>
S.66	<i>“Quando diversificamos objetivos, métodos, avaliação e conteúdos a gente se aproxima de uma Educação mais democrática. Isso aparece no currículo mas não acho que os professores fazem. É preciso estudo, paciência e diálogo como princípio pedagógico” (P07).</i>
S.67	<i>“Eu percebo que a forma como avalio os alunos não combina com o que eu falo sobre democracia, educação libertadora. Considero minhas aulas críticas, mas ainda não avancei na forma de avaliar. Às vezes, prefiro avaliar por participação do que usar critérios técnicos e prejudicar algum aluno” (P13).</i>
S.68	<i>“O currículo da rede falha nesse ponto, não diz como fazer. Como quando a gente falou sobre o que ensinar em cada ano. Fica muito solto” (P16).</i>

Fonte: elaborado pela autora

6.4 Quarto Encontro

As referências para o encontro desse dia foram selecionadas durante as semanas que o precederam. Enviei aos professores 12 artigos, já que em nossas conversas por *e-mail* e *WhatsApp* alguns reclamaram da dificuldade em encontrar os capítulos sugeridos. Doze professores participaram do processo de seleção dos textos.

Além do aumento significativo de participantes, outro fato marcante foi a participação diária dos educadores discutindo os textos. O grupo selecionou apenas quatro artigos, justificando a opção por menos leitura em função do pouco tempo disponível para essa tarefa. As referências selecionadas foram:

✚ “Análise das Orientações Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo: proposições e possibilidades” (Camila dos Anjos Aguiar; Marcos Garcia Neira – 2016).

✚ “Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física” (Marcos Garcia Neira – 2010).

✚ “Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física” (Marcos Garcia Neira; Mário Luiz Ferrari Nunes – 2011).

✚ “O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade” (Marcos Garcia Neira – 2015).

Em função de uma dedetização no CEU Vila Atlântica realizada naquele sábado, o encontro foi realizado na DRE-PJ, localizada na Rua Aurélia, no bairro da Lapa. A mudança de lugar impactou no horário de realização do curso, já que os professores chegaram atrasados, às 9h, devido à distância e à dificuldade com transporte público, uma vez que todos residem no entorno do CEU Vila Atlântica.

Para iniciar o diálogo perguntei aos professores qual era a avaliação dos artigos selecionados. Três professores responderam que a leitura foi interessante, principalmente pela aproximação com o currículo da PMSP: “*O texto sobre o currículo da rede foi importante por apresentar a necessidade de um estudo aprofundado. Entender um pouco da construção do currículo foi legal, mesmo não concordando com a forma como aconteceu*” (P01). “*Ler os textos ajudou a entender que Educação Física é esta proposta*” (P08). Também declararam que os textos facilitaram a compreensão do conceito de currículo adotado pela PMSP e das ideias que servem de referencial teórico para os Estudos Culturais: “*Hoje eu entendo que as discussões sobre etnia,*

gênero, mulher devem estar presentes nas aulas não como momentos teóricos, mas o tempo todo atravessando as práticas corporais” (P07).

As perguntas norteadoras deste encontro foram:

1. Quais os dilemas dos professores de Educação Física na PMSP?
2. O currículo cultural pode ser uma alternativa para a Educação Física?
3. É possível relacionar as ideias de Paulo Freire com os Estudos Culturais?

Pergunta 01: Quais os dilemas dos professores de Educação Física na PMSP?

A diversidade foi apontada como algo com o qual os professores ainda não sabem lidar: **“O aluno que não estava na escola, agora está. Precisa ser atendido. É um problema para a instituição: ele quer ser ouvido, opinar, ele incomoda, causa o enfrentamento com quem não está acostumado com ele” (P07).** **“Como inserir esse aluno diferente em um lugar que ainda é seletivo e preconceituoso? Se a escola é, provavelmente a Educação Física também é!” (P07).** **“As classes sociais estão misturadas e isso deixa o trabalho mais difícil” (P11).**

“O maior problema é a falta de interesse dos alunos. Nada atrai a atenção” (P14). Perguntei se os demais concordavam com a colega, pois como é um componente curricular essencialmente prático, espera-se que a Educação Física seja interessante para a maioria dos alunos. Também perguntei quais eram os motivos que o grupo considerava como determinantes para esse desinteresse: **“Pra mim tem a ver com falta de estrutura, de material, mas é mais culpa do professor. Virou uma bola de neve” (P14).** **“Nada agrada. Acho que a cultura do sedentarismo é forte na escola. Tudo eles reclamam que cansa” (P03).** **“Acho que o nosso desânimo afeta os alunos: os mesmos temas de um ano a gente repete no outro!” (P09).** **“A gente não planeja nossas aulas pensando no repertório motor ou nas práticas corporais do aluno. Um currículo mal feito também contribui para o aluno fugir das aulas” (P07).** Os Estudos Culturais pressupõem a existência do dissenso nas relações cotidianas, inclusive, os conflitos são importantes para o exercício da tolerância e do respeito ao outro, pois entende que a diversidade de opiniões e de culturas é fundamental para combater a homogeneização pretendida pela escola (CANDAUI, 2008; McLAREN, 2000). Assim, entendi que o mais adequado para aquele momento era não insistir no assunto, haja vista que os educadores não chegaram a

um denominador comum, culpando, além de si mesmos e dos diferentes currículos, as condições físicas das escolas.

Pergunta 02: O currículo cultural pode ser uma alternativa para a Educação Física contemporânea?

Para refletir sobre currículo cultural, o caminho encontrado pelos professores foi pensar sobre as relações de poder a partir da valorização de diferentes manifestações corporais: **“A gente não sabe direito como funciona o currículo cultural, nem como dar aula desse jeito. Cada um faz de um jeito. É complicado” (P02). “É a forma mais democrática pra trabalhar. Além disso é o currículo da rede” (P14).**

“O que não pode é cada um fazer do jeito que quer. Se a gente não tem consenso como deve ser a aula, precisamos construir juntos. O currículo cultural é democrático desde o planejamento” (P02). “É o currículo que vai além do conhecimento considerado legítimo. O professor insere o que está fora da quadra, que não tem espaço na aula” (P07). “É uma proposta pra diminuir a desigualdade entre os alunos dos diferentes grupos” (P05). Os professores sinalizaram que não havia consenso quanto à interpretação do currículo da RME e à implementação das práticas pedagógicas em uma perspectiva cultural. A partir de suas falas, eu levei para a discussão o conceito de dissenso (McLAREN, 2000) para explicar que um currículo de Educação Física, culturalmente orientado, como o da PMSP, prevê a diversidade de culturas, opiniões e das próprias práticas pedagógicas, sem que haja, obrigatoriamente, a necessidade de se chegar a um acordo. O que o currículo cultural prevê é o exercício da tolerância e do respeito a diversidade presente no cotidiano escolar.

Outro aspecto levantado foi a identidade docente e as relações que se constroem com os alunos das periferias. De acordo com o grupo, o professor que trabalha nessas escolas tem outra forma de se relacionar com a comunidade. É preciso que haja um vínculo que vá além da escola: *“Quando o PPP tratar da diferença na escola, a discussão sobre as identidades, sobre a formação identitária do aluno também vai surgir com força e representatividade. Do professor também! Ser professor de escola de periferia não é a mesma coisa que ser professor na rede particular” (P07). “O professor da periferia tem que se identificar com aquela realidade, com os problemas” (P13).*

“Só entregar a bola não é mais opção. Se o professor não domina certo conteúdo, precisa buscar algo no entorno da escola que conheça, que goste de trabalhar. **Não dá mais pra rolar a bola e achar que o aluno está gostando. Não dá mais só pra passar o tempo sem problematizar os conteúdos (P02).** Através do mapeamento a gente identifica uma série de temas, depois é só organizar. Não fazer isso é estar despreocupado demais! Precisamos mudar a metodologia: ser mais democrática” (P02). “Isso é diminuir a distância entre os alunos e a escola, é se aproximar da comunidade escolar e diminuir as injustiças sociais” (P14).

Mais uma vez surgiu a ideia do grupo de estudos, dessa vez na fala de uma professora que pouco participou das discussões: “Podemos escrever sobre as nossas aulas. Em forma de relatos como a gente pede pros alunos. É uma oportunidade de trocar experiência” (P11). Os professores aprovaram a sugestão para iniciar a organização do grupo pelo aplicativo que já era utilizado. Rapidamente o grupo ganhou um nome: Diálogos com Paulo Freire na Educação Física.

Pergunta 03: É possível relacionar as ideias de Paulo Freire com os Estudos Culturais?

“O que já deu pra entender é que **o currículo não é neutro. Isso é Paulo Freire: educar é um ato político. Toda vez que a gente dialoga com os alunos, que escuta seus desejos é um ato de transgressão. Transgredir é do currículo cultural. É uma opção política**” (P07). “Os estudos pós-críticos que são a base do currículo cultural não são uma leitura mais profunda das teorias críticas? Paulo Freire é uma das referências para essa nova teoria. Por isso tanta coisa em comum” (P13). “**Discutir etnia, religião, sexismo, homofobia é se aproximar das ideias de Paulo Freire, é discutir as relações de poder que se apresentam nos lugares, como a escola por exemplo**” (P12). “Um currículo que respeita a diversidade tem a amorosidade como base, mais um ponto em comum” (P06). Lembrei aos professores que as questões apontadas, apesar de se aproximarem da discussão freiriana, são objeto de interesse dos estudos pós-críticos, justificando, inclusive, o referencial teórico desta linha de pesquisa sobre currículo.

“A valorização de diferentes conhecimentos e quem diz o que é mais ou menos importante também é próximo das ideias dele. **Problematização, tematização, só tem outro nome**” (P16). Os professores reforçaram a ideia freiriana de que o caminho para a Educação é o diálogo, todavia estruturado a partir do PPP de cada escola: “Os

projetos precisam ser reescritos a partir de uma nova perspectiva de currículo, a partir da pedagogia da diferença. A Educação Física tem que fazer parte do processo, pelo diálogo verdadeiro. A questão da ética é muito forte, como Paulo Freire fala” (P13). “Quase todos os conceitos dele a gente identifica no currículo cultural” (P15). Os demais professores pouco participaram dessa discussão e após a fala do colega concordaram com o que havia sido dito. Tentei avançar com o diálogo sobre os conceitos freirianos, mas os professores solicitaram o encerramento do encontro, visto o adiantado da hora e a distância entre a DRE-PJ e o bairro do Jaraguá, local de residência da maioria dos participantes.

Para encerrar o encontro avisei aos professores que receberíamos o Professor Doutor Marcos Garcia Neira no último dia, na parte da tarde, para discutir o currículo da RME e as práticas pedagógicas de Educação Física na perspectiva do currículo cultural. Após o aviso propus ao grupo que definisse os temas para o próximo encontro. Os professores sugeriram apenas um tema: Conceitos de Paulo Freire na Educação Física. Perguntei a eles os motivos da escolha e a resposta também foi direta: *“A gente precisa dum resumo de tudo que conversou. Um fechamento pra organizar as ideias” (P07).*

Abaixo seguem, para melhor compreensão, a relação dos **Sinais** elencados a partir das respostas dos sujeitos (**P01...P16**) às três perguntas realizadas no **4º Encontro**.

6.4.1 Relação dos Sinais (S.69...S.79) apontando as dificuldades dos professores desenvolverem suas aulas de Educação Física pela falta de interesse e pela diversidade dos alunos. Eles reconhecem aproximações das ideias de Paulo Freire com o currículo cultural, como possibilidades de práticas nas aulas de Educação Física.

Quadro 11. Sinais levantados no 4º Encontro

SINAIS	DESCRIÇÃO DOS SINAIS LEVANTADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NO 4º ENCONTRO
S.69	<i>“O aluno que não estava na escola, agora está. Precisa ser atendido. É um problema para a instituição: ele quer ser ouvido, opinar, ele incomoda, causa o enfrentamento com quem não está acostumado com ele” (P07).</i>
S.70	<i>“Como inserir esse aluno diferente em um lugar que ainda é seletivo e preconceituoso? Se a escola é, provavelmente a Educação Física também é!” (P07).</i>
S.71	<i>“O maior problema é a falta de interesse dos alunos. Nada atrai a atenção” (P14).</i>
S.72	<i>“Acho que o nosso desânimo afeta os alunos: os mesmos temas de um ano a gente repete no outro!” (P09).</i>
S.73	<i>“A gente não planeja nossas aulas pensando no repertório motor ou nas práticas corporais do aluno. Um currículo mal feito também contribui para o aluno fugir das aulas” (P07).</i>
S.74	<i>“A gente não sabe direito como funciona o currículo cultural, nem como dar aula desse jeito. Cada um faz de um jeito. É complicado” (P02).</i>
S.75	<i>“É a forma mais democrática pra trabalhar. Além disso é o currículo da rede” (P14).</i>
S.76	<i>“Não dá mais pra rolar a bola e achar que o aluno está gostando. Não dá mais só pra passar o tempo sem problematizar os conteúdos (P02).</i>
S.77	<i>“o currículo não é neutro. Isso é Paulo Freire: educar é um ato político. Toda vez que a gente dialoga com os alunos, que escuta seus desejos é um ato de transgressão. Transgredir é do currículo cultural. É uma opção política” (P07).</i>
S.78	<i>“Discutir etnia, religião, sexismo, homofobia é se aproximar das ideias de Paulo Freire, é discutir as relações de poder que se apresentam nos lugares, como a escola por exemplo” (P12).</i>
S.79	<i>“Quase todos os conceitos dele a gente identifica no currículo cultural” (P15).</i>

Fonte: elaborado pela autora

6.5 Quinto Encontro

Foram enviadas aos professores 12 sugestões de textos. Dentre eles, as leituras escolhidas foram:

✚ “Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações” (FRANCO, 2015).

✚ “Prática educativa de professores de Educação Física no início da docência” (QUADROS et. al, 2015).

✚ “A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do Ensino Médio” (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

✚ “A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana” (CRUZ; BATTESTIN; GHIGGI, 2013).

✚ “A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física: a perspectiva de um grupo autônomo de ‘professores-pesquisadores’” (SANCHES NETO; SOUZA NETO, 2014).

✚ “Educação Física, prática pedagógica e não-diretividade: a produção de uma ‘periferia da quadra’” (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014).

✚ “A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a

educação no Brasil” (OLIVEIRA; LEITE, 2012).

Ao contrário do encontro anterior, os professores chegaram cedo ao CEU Vila Atlântica. As perguntas que orientaram a conversa com os educadores foram:

1. O que vocês consideram uma boa prática pedagógica?
2. Quais conceitos de Paulo Freire estão presentes em sua ação docente?

Por quê?

Perguntei aos professores se eles tinham lido as referências enviadas e a resposta, novamente, foi que não havia tido tempo para conciliar as leituras dadas e as atividades do final de semestre. Expliquei que isso não seria um problema, desde que as leituras realizadas fossem suficientes para contemplar o tema escolhido. Rapidamente, os professores conversaram para identificar quais textos haviam sido lidos. Apenas o texto sobre pesquisa não foi contemplado.

Lembrei aos professores que, no período da tarde, receberíamos o Professor Doutor Marcos Garcia Neira, um dos responsáveis pela elaboração do documento curricular para a Educação Física da PMSP. O encontro aconteceria de forma mais informal, e a discussão seria acerca do referencial teórico dos Estudos Culturais e de outras questões que os docentes considerassem pertinentes.

Pergunta 01: O que vocês consideram uma boa prática pedagógica?

“Eu penso nas minhas aulas e me entristeço. Elas são comuns. Uma boa prática pedagógica precisa dar conta do conteúdo, de avaliar o aluno de formas diferentes. E pra fazer isso tem que variar estratégias. Dou aula sempre do mesmo jeito: aquecimento, parte principal e volta à calma” (P10). “É aquela que ensina o que está previsto, mas sem cair na mesmice. As estratégias têm que variar de acordo com a turma, tema, com o que quero avaliar” (P12). O discurso dos professores abriu o caminho para retomarmos uma discussão sobre métodos, iniciada nos dois primeiros encontros, mas que não evoluiu anteriormente.

Em cada encontro levava comigo alguns livros e textos que pudessem contribuir para o aprofundamento das discussões e das reflexões com os professores. Naquele dia, o momento se mostrou oportuno, pois uma das obras, *O quê e como ensinar Educação Física na escola* (MOREIRA; NISTA-PICCOLO, 2009), tratava, justamente, de um método que explora o conceito de situações-problema, amplamente presente no discurso dos educadores ao longo do curso. Os professores relataram que não conheciam a obra, apenas a autora *“de ouvir falar. Não dá tempo*

de ler” (P14), “mas a gente sabe a importância de ler mais sobre como dar aula” (P05).

Como forma de aprofundar as leituras e as reflexões sobre as práticas pedagógicas, além do grupo de estudos proposto no quarto encontro, os professores levantaram a possibilidade de solicitar às equipes gestoras um espaço na JEIF para discutir, especificamente, questões da prática pedagógica. Propus aos professores que organizassem suas ideias e as levassem para as respectivas escolas como forma de documentos, para que as propostas dos grupos de trabalho não se perdessem em meio à burocracia das unidades escolares.

“Depois de ler os textos, de retomar os encontros, percebo como minhas aulas são parecidas com as que eu tinha na escola. Sou mais autoritária do que democrática e prefiro os esportes clássicos. Estou buscando as mudanças. Uma boa prática pedagógica é democrática, que todo mundo participa. É a avaliação diferente, que não valoriza só os habilidosos” (P02). Retomei um fragmento do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2010), em uma tentativa, ineficaz, de incentivar os educadores a avançarem na discussão sobre a diferença entre ter autoridade docente e ser autoritário. Os professores não se interessaram pelo excerto e não discutiram mais o assunto naquele dia.

“Se meu aluno aprendeu, a prática foi boa. Alcançou o objetivo que é ensinar” (P05). Perguntei aos professores o que faz com que eles não gostem das aulas, já, que muitas vezes, esse não é o sentimento dos alunos: *“Quando meu aluno não faz o movimento como deve ser é porque ensinei errado. A técnica existe não só pra performance, mas pra deixar o movimento mais bonito” (P01).* *“Pior é quando a gente monta a aula toda bacana e eles não aprendem mesmo. Nessas horas eu acho que escolhi a profissão errada” (P12).*

“Tem que ter reflexão antes, durante e depois pra acertar as rotas de ensino e aprendizagem” (P07). *“A gente só consegue fazer essa prática reflexiva depois de alguns anos de trabalho. No começo é mais fácil repetir o que aprendeu na faculdade. E mesmo assim não dá tudo certo” (P04).* **“É a reflexão na ação que você falou, mas tem que ter o objetivo de melhorar a aula” (P15).**

“Eu aprendi que a aula tem início, meio e fim. Tem sequência pedagógica. Depois do curso tenho que desconstruir essa ideia. Estou tentando trabalhar com situação-problema. Complicado de planejar, de explicar, de esperar o aluno

resolver! Tem que desafiar os alunos e deixar que eles resolvam a seu tempo e jeito” (P03). “Também vai depender do amadurecimento do professor que só vem com o tempo. É saber que nem sempre eles farão como a gente pensou” (P06).

“Se o professor dá conta do currículo, a prática é boa. Conteúdo, currículo, avaliação e aprendizagem não se separam, são a prática. É em qualquer teoria” (P11). “Uma boa aula é pensada a partir do diálogo, desde a seleção dos conteúdos até o uso de desafios. Permite ao aluno se tornar crítico, autônomo e emancipado. Organizada pela ética, tem amor como pano de fundo (P13). E isso nem sempre vai acontecer na hora que o professor quer ou como ele acha que tem que ser” (P13). “A prática é o jeito que a gente escolheu pra ensinar determinado tema. Então, se eu ensino basquete, meu aluno consegue jogar, fazer cesta é porque estou no caminho certo” (P03). “É mais do que ensinar a técnica. O aluno pode ser habilidoso e aprender sem o professor. Tem que ir além disso, tem que permitir que a criança reconheça e explore sua capacidade em diferentes situações” (P13).

Conforme os professores debatiam sobre o assunto das práticas pedagógicas, com diferentes respostas à pergunta, eu ia anotando os conceitos mais recorrentes em seus discursos para depois apresentá-los ao grupo. Ao final, escrevi as seguintes palavras na lousa: aprender; sequência pedagógica; conteúdo; avaliação; método; teoria; prática; crítico; autônomo; emancipado; desafios; situações-problema. Perguntei se era possível identificar semelhança com algum currículo manifestado nas práticas pedagógicas da Educação Física e eles indicaram os currículos tradicional e crítico, pelo menos nos discursos, sobre suas práticas pedagógicas.

Pergunta 02: Quais conceitos de Paulo Freire estão presentes em sua ação docente? Por quê?

“Minhas aulas eram certinhas, objetivas. Não havia diálogo. Não era educação bancária, mas não era libertadora. Hoje consigo um diálogo com os alunos. Ainda falta enxergar a autonomia na minha prática” (P10). “Sempre tive amor nas aulas, com os alunos. Acho que por isso, dialogar com eles é menos complicado pra mim, mas acho que não é como Paulo Freire pensava. Também consigo enxergar algumas práticas pra autonomia, pra emancipação” (P07). “Amor e diálogo fazem parte da minha atuação, mas não como a gente tem estudado. O diálogo freiriano estou aprendendo a fazer. Discutir sobre os

conteúdos, definir as formas de avaliar” (P12).

“Hoje consigo perceber que não sou o dono da verdade. Que existem outras formas de saber e fazer. Essa é a mudança maior que vejo no meu trabalho” (P06). **“Eu sempre consegui conversar com os alunos sobre o conteúdo, pra saber se estava agradando, se a aula foi boa. *Diálogo, como ferramenta pedagógica, agora que estou desenvolvendo*” (P14).** **“Valorização do conhecimento prévio está na aula, mas é pouco pra ser uma Educação Física libertadora” (P15).** Lembrei aos educadores da importância da leitura das obras freirianas, mas, que ler sobre Paulo Freire também era fundamental não apenas para conhecer a atualidade do pensamento do autor, mas para visualizar possibilidades de implementação prática da pedagogia freiriana. Indiquei, inicialmente, dois livros: *Paulo Freire: ética e educação* (STRECK et al., 2014) e *Leituras de Paulo Freire: contribuições para o debate pedagógico contemporâneo* (STRECK; GHIGGI; PITANO, 2010).

“O conceito presente é o respeito pelo aluno. Só que ainda sou mais autoritária do que gostaria. Quando a coisa não acontece, logo falo o jeito que é pra fazer” (P11). **“Eu não sou capaz de dizer quais conceitos aparecem. Gosto de falar em saberes necessários à docência. Tenho me dedicado ao “Pedagogia da autonomia” justamente pra melhorar a minha prática pedagógica” (P01).**

Para finalizar as discussões do período matutino reafirmamos nosso compromisso com o grupo de estudos. Encerramos o encontro, pontualmente, às 12h em função da conversa com o professor Marcos Neira que aconteceria no período da tarde.

Abaixo seguem, para melhor compreensão, a relação dos **Sinais** elencados a partir das respostas dos sujeitos **(P01...P16)** às duas perguntas realizadas no **5º Encontro**.

6.5.1 Relação dos Sinais (S.80....S.99) que mostram os discursos dos professores sobre suas práticas pedagógicas como atividades democráticas, reflexivas e desafiadoras para os alunos, indicando a presença de alguns conceitos freirianos em todas elas.

Quadro 12. Sinais levantados no 5º Encontro

SINAIS	DESCRIÇÃO DOS SINAIS LEVANTADOS DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES NO 5º ENCONTRO
S.80	<i>“Eu penso nas minhas aulas e me entristeço. Elas são comuns. Uma boa prática pedagógica precisa dar conta do conteúdo, de avaliar o aluno de formas diferentes. E pra fazer isso tem que variar estratégias. Dou aula sempre do mesmo jeito: aquecimento, parte principal e volta à calma” (P10).</i>
S.81	<i>“É aquela que ensina o que está previsto, mas sem cair na mesmice. As estratégias têm que variar de acordo com a turma, tema, com o que quero avaliar” (P12).</i>
S.82	<i>“Não dá tempo de ler” (P14).</i>
S.83	<i>“mas a gente sabe a importância de ler mais sobre como dar aula” (P05).</i>
S.84	<i>“percebo como minhas aulas são parecidas com as que eu tinha na escola. Sou mais autoritária do que democrática e prefiro os esportes clássicos. Estou buscando as mudanças. Uma boa prática pedagógica é democrática, que todo mundo participa. É a avaliação diferente, que não valoriza só os habilidosos” (P02).</i>
S.85	<i>“Se meu aluno aprendeu, a prática foi boa. Alcançou o objetivo que é ensinar” (P05).</i>
S.86	<i>“Tem que ter reflexão antes, durante e depois pra acertar as rotas de ensino e aprendizagem” (P07).</i>
S.87	<i>“É a reflexão na ação que você falou, mas tem que ter o objetivo de melhorar a aula” (P15).</i>
S.88	<i>“Eu aprendi que a aula tem início, meio e fim. Tem sequência pedagógica. Depois do curso tenho que desconstruir essa ideia. Estou tentando trabalhar com situação-problema. Complicado de planejar, de explicar, de esperar o aluno resolver! Tem que desafiar os alunos e deixar que eles resolvam a seu tempo e jeito” (P03).</i>
S.89	<i>“Se o professor dá conta do currículo, a prática é boa. Conteúdo, currículo, avaliação e aprendizagem não se separam, são a prática. É em qualquer teoria” (P11).</i>
S.90	<i>Permite ao aluno se tornar crítico, autônomo e emancipado. Organizada pela ética, tem amor como pano de fundo (P13).</i>
S.91	<i>“A prática é o jeito que a gente escolheu pra ensinar determinado tema. Então, se eu ensino basquete, meu aluno consegue jogar, fazer cesta é porque estou no caminho certo” (P03).</i>
S.92	<i>“É mais do que ensinar a técnica. O aluno pode ser habilidoso e aprender sem o professor. Tem que ir além disso, tem que permitir que a criança reconheça e explore sua capacidade em diferentes situações” (P13).</i>
S.93	<i>“Minhas aulas eram certinhas, objetivas. Não havia diálogo. Não era educação bancária, mas não era libertadora. Hoje consigo um diálogo com os alunos. Ainda falta enxergar a autonomia na minha prática” (P10).</i>
S.94	<i>“Sempre tive amor nas aulas, com os alunos. Acho que por isso, dialogar com eles é menos complicado pra mim, mas acho que não é como Paulo Freire pensava. Também consigo enxergar algumas práticas pra autonomia, pra emancipação” (P07).</i>
S.95	<i>“Amor e diálogo fazem parte da minha atuação, mas não como a gente tem estudado. O diálogo freiriano estou aprendendo a fazer. Discutir sobre os conteúdos, definir as formas de avaliar” (P12).</i>
S.96	<i>“Hoje consigo perceber que não sou o dono da verdade. Que existem outras formas de saber e fazer. Essa é a mudança maior que vejo no meu trabalho” (P06).</i>
S.97	<i>“Diálogo, como ferramenta pedagógica, agora que estou desenvolvendo” (P14).</i>
S.98	<i>“Valorização do conhecimento prévio está na aula, mas é pouco pra ser uma Educação Física libertadora” (P15).</i>
S.99	<i>“Eu não sou capaz de dizer quais conceitos aparecem. Gosto de falar em saberes necessários à docência. Tenho me dedicado ao ‘Pedagogia da autonomia’ justamente pra melhorar a minha prática pedagógica” (P01).</i>

Fonte: elaborado pela autora

6.6 Conversa com Marcos Garcia Neira

No último dia do curso, à tarde, recebemos o Professor Doutor Marcos Garcia Neira para uma conversa informal. Justificamos o convite a ele por sua contribuição na elaboração do documento curricular para a área da Educação Física da PMSP. O conteúdo deste encontro, organizado para dirimir dúvidas dos professores em relação ao currículo cultural, foi utilizado juntamente com o referencial teórico que subsidia a tese para a discussão e a interpretação dos dados, desde os sinais até os indícios apresentados no capítulo posterior.

Embora as perguntas elaboradas pelos professores não tivessem fornecido sinais relacionados às práticas pedagógicas, elas evidenciaram um certo constrangimento diante do professor Marcos. As perguntas elaboradas pelos educadores possibilitaram respostas objetivas sobre determinados aspectos da ação docente, como por exemplo, como lidar com as questões de gênero nas aulas de Educação Física. Participaram deste momento oito professores e a coordenadora pedagógica do CEU Vila Atlântica, representando a DRE Pirituba-Jaraguá.

A conversa teve início com a apresentação da trajetória de Marcos Garcia Neira, como docente de Educação Física, desde o período em que atuou na PMSP até seu ingresso como professor da Faculdade de Educação. O primeiro ponto que mereceu destaque foi a elaboração de um novo documento curricular para Educação Física, no ano de 2016, e que trazia em seu bojo teórico inúmeras questões presentes nos documentos de 2006 e 2007. Alguns professores afirmaram desconhecer a versão final (Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral: Educação Física) e solicitaram o envio do documento para leitura e análise.

O eixo condutor do curso, ideário freiriano e práticas pedagógicas, também esteve presente em sua fala, reforçando a necessidade e a importância do fortalecimento do pensamento freiriano para a Educação Física contemporânea. Isto posto, justificamos o uso do conteúdo deste encontro, aliado aos anteriores, com o referencial teórico usado na discussão e na interpretação dos indícios.

Em seguida às apresentações, Marcos Neira pediu aos professores que perguntassem à vontade sobre os mais diferentes assuntos. Nossa descrição se dá a partir deste momento.

P06: *“De 2003 pra cá, o que mudou no currículo? Como foi a elaboração deste currículo de 2007?”*

MN: *“Nós temos um trabalho analisando o currículo de 25 anos até aqui. Foi de propósito, pra pegar o período em que a Erundina foi prefeita. É importante lembrar que muitas das conquistas que vocês têm surgiram naquela época: JEIF, política dos ciclos, difícil acesso (curta e média distância), evolução na carreira, cursos de formação etc”.*

“Depois a gente teve alguns governos que pouco investiram nesse aspecto, só retornando de forma mais organizada e com força numa gestão neoliberal. Nessa última gestão, a gente tinha muita esperança de que a Educação ia ser o carro chefe, mas muita coisa estranha aconteceu: provas bimestrais, SGP, pouco investimento na política de formação de professores. Mas é importante destacar as coisas boas: Programa Mais Educação, institucionalização dos ciclos, Trabalho Colaborativo de Autoria (TCA), elaboração dos Diálogos Interdisciplinares. Na Educação, aqueles pontos mais fragilizados (ampliação de vagas na Educação Infantil, políticas de valorização dos professores) não foram resolvidos e, no âmbito da Educação Física, as coisas retrocederam”.

“Em relação ao processo de construção das Orientações Curriculares é legal lembrar algumas coisas da outra gestão. O projeto era “Ler e Escrever em todas as áreas” e para isso foi realizado um diagnóstico das escolas da rede. No primeiro ano foram realizadas intervenções contundentes nestas escolas com a consolidação de programas já existentes, como o Toda Força ao Primeiro Ano (TOF). Outra ação foi a construção de propostas curriculares alinhadas com o projeto “Ler e Escrever”. Pra Educação Física isso se mostrou como um problema: como pensar uma concepção de Educação Física alinhada com as questões do letramento? Era preciso deixar pra trás aquele entendimento biológico da década de 1990. Pra isso, as produções daquele período, que inseriam a Educação Física na área das linguagens, apresentavam o componente como aquele que vai olhar para as práticas corporais e entender essas práticas como textos da cultura. É a partir deste entendimento que vem a novidade do currículo da Educação Física”.

“Em 2006, quando a PMSP vai montar o grupo de assessores para pensar os documentos curriculares, uma pessoa de dentro da rede nos indicou para fazer a discussão na Educação Física. Esse trabalho não foi fácil, já que o governo da época pensava coisas diferentes. As discussões tiveram início em contextos chamados de

“Sala de Professores” nas diferentes DRE, formados por professores indicados pelas diretorias. Após vários encontros foram produzidos os documentos iniciais e submetidos aos professores da rede para análise, sugestão e alterações. Todo esse processo durou até o final de 2007, quando aconteceu a publicação da versão final. Todos os estudiosos de currículo afirmam que não adianta fazer um currículo sem vincular às políticas de formação. Nesse ponto havia professores que faziam parte dos grupos de referência e discutiam isso em SME e depois desenvolviam os cursos formativos nas DRE. Também foram realizados seminários centrais nas universidades privadas e públicas, fortalecendo a discussão na perspectiva cultural de currículo”.

P13: “Como num governo daqueles vocês conseguiram construir um documento assim?”

MN: “Existiam pessoas de direita que adotaram medidas mais progressistas, o que permitiu a construção do documento. Um currículo que quer colocar a Educação Física como ferramenta de luta da população. É a valorização de tudo o que os professores da rede fazem. Ao contrário dos documentos que apontam o que é pra fazer. Se vocês lerem as Orientações com calma vão perceber que não tem definição de conteúdos. São apresentadas as expectativas, mas quem define os conteúdos são os professores em cada escola. Foi uma proposta de esquerda que se mantém nos Diálogos Interdisciplinares. Esse documento retoma a questão crítica, mas também incorpora alguns pressupostos das pedagogias pós-críticas presentes nas Orientações Curriculares”.

P04: “Que caminho que você percorreu pra discutir o conceito de cultura corporal? Que Educação Física escolar está sendo instituída nas universidades?”

MN: “Esse conceito de cultura corporal aparece pela primeira vez em uma obra que tinha sido traduzida do alemão em 1985 que tratava de grandes jogos. Em 1986, Valter Bracht publica um artigo utilizando a expressão, se tornando o primeiro brasileiro a discutir o conceito de cultura corporal, com a intenção de combater a ideia de Educação Física enquanto aptidão física. Naquele contexto, cultura corporal tinha uma conotação crítica e era entendida como um conjunto de conhecimentos que todos nós produzimos, pela interação com os outros e por meio da motricidade gestualizada. A obra do Coletivo de Autores também apresenta a cultura corporal em uma concepção crítica”.

“Em 1995, Jocimar Daolio publica “Da Cultura do Corpo”, onde (sic) ele defende uma ideia de cultura que vem da Antropologia, que trata cultura como teia de

significação. Esse livro vai ajudar a pensar que os grupos culturais produzem formas específicas de expressão com os gestos. Essa obra dá uma 'suavizada' no conceito, pois cultura corporal era uma questão política, de intervenção na sociedade. Se afasta do marxismo. Depois vem uma publicação fatídica para a Educação Física brasileira: os PCN. Eles dão a ideia de que cultura corporal é qualquer coisa que tenha jogo, brincadeira, esporte etc, retomando uma visão biológica, psicológica e construtivista da área. Só mais recentemente, com os estudos pós-críticos é que o viés político ressurge. Só que a partir do entendimento de cultura enquanto campo de lutas. Esse é o conceito com que a gente trabalha hoje! É a expressão de outros grupos culturais pela gestualidade”.

“Pra falar de formação inicial em Educação Física, penso na confusão dos currículos, na expressão ‘desvelando Frankensteins’. O que acontece com o currículo de formação de professores é uma bagunça, tem de tudo um pouco, mas o que mais assusta é ver gente que não sabe o que é escola falar de Educação Física escolar. São pessoas que estudam outras coisas. Hoje só consigo afirmar que, apesar da bagunça, os alunos saem melhor do que eu quando saí da universidade. Apesar dessa coisa frankenstein, os cursos de Educação Física estão muito mais interessantes”.

P02: “Como trabalhar com a questão de gênero?”

MN: “A primeira vez que eu li Coletivo de Autores, pensei que ia ter que dar aula de Reforma Agrária! Eu ia parar a aula e discutir luta de classe com a molecada. Quando você lê o livro, você pensa isso. Hoje a gente sabe que não é assim, que as reflexões devem acontecer sobre aquilo que rolou na aula, que devem ser rápidas e sobre as práticas corporais. Pode parecer simples, mas a gente demorou 20 anos pra fazer esse caminho”.

“A gente tem que formar as crianças pra refletir sobre a ocorrência das práticas dentro e fora da escola também. Isso não é dar aula teórica, OK? É provocar os alunos a observarem essas e outras questões, como gênero, ética nas próprias vivências. Não é fácil: a gente se desilude, sofre, as crianças tencionam, querem movimento. Mas os trabalhos na escola têm mostrado que isso acontece com as crianças: hoje uma reflexão e vivências. Amanhã reflexão e mais vivências. Aluno não aprende a interpretar, a ler as práticas corporais de uma hora pra outra, o professor precisa ajudar a fazer. Discutir gênero não é discutir teoria com os alunos, é ajudar a enxergar que meninos e meninas precisam fazer as coisas juntos. Os meninos acham que as

meninas atrapalham. E isso é uma construção social! A gente precisa tentar equilibrar práticas corporais em que as meninas se dão bem e práticas que os meninos se dão bem! A gente quer igualdade de gênero, mas ainda faz uma Educação Física heteronormativa. Ainda estamos (sic) aprendendo os caminhos”.

O final do dia foi bastante atípico. Não foi possível levantar sinais deste momento, pois os professores passaram a maior parte do tempo ouvindo as explicações do convidado acerca de diferentes assuntos. No entanto, também foi muito positivo, uma vez que permitiu aos educadores dialogarem com um dos responsáveis pelos documentos curriculares da PMSP para a Educação Física e aproximá-los de um pesquisador da área escolar.

No capítulo subsequente, trazemos as interpretações dos indícios revelados a partir da leitura e análises dos sinais gerados ao longo de todos os encontros. O conteúdo descrito neste tópico também será utilizado neste último momento do percurso metodológico, buscando identificar as congruências e divergências entre a fala do professor Marcos Neira e os indícios revelados em nossas análises.

7 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: DESVELANDO OS INDÍCIOS

Ou mudo o discurso progressista por um discurso coerente com a minha prática reacionária ou mudo minha prática por uma democrática, adequando-a ao discurso progressista. Há finalmente uma terceira opção: a opção pelo cinismo assumido, que consiste em encarnar lucrativamente a incoerência.

Paulo Freire, 1997

Como último momento de nosso percurso metodológico e buscando atender ao rigor flexível do Paradigma Indiciário (GINZBURG, 1989), trazemos neste capítulo a interpretação dos indícios surgidos a partir das análises dos sinais elencados dos discursos dos professores nos encontros acontecidos. Apesar da inegável inexistência de neutralidade na realização de quaisquer pesquisas, destacamos que não houve a criação de categorias *a priori*, respeitando a realidade que se desvelou ao longo das análises. Nosso olhar se voltou para os acontecimentos e para as falas, muitas vezes consideradas insignificantes pelos paradigmas clássicos da pesquisa, posto que têm como alicerces de suas investigações a mensuração e a quantificação dos dados coletados.

Em nossa busca pelas questões ocultas nos discursos dos professores, não perdemos de foco nossas inquietações iniciais:

1. Os professores de Educação Física da PMSP conhecem as ideias de Paulo Freire?
2. Se sim, como elas se revelam nas práticas pedagógicas destes professores?
3. Se não, quais são os motivos do desconhecimento?
4. Quais os desafios percebidos pelos professores em suas práticas no cotidiano escolar?
5. É possível tecer relações entre a pedagogia freiriana e os Estudos Culturais?

Após as análises e as reflexões, três diferentes **Indícios** foram revelados a partir da associação dos **Sinais** nos diferentes encontros, surgindo para nossa interpretação:

1. **Indícios de práticas pedagógicas prescritas**, gerados apenas por **Sinais** levantados no 1º encontro.

2. **Indícios da ausência dos conceitos freirianos nas atuações docentes**, gerados por **Sinais** presentes ainda no 1º encontro, no 3º e 4º encontros.

3. **Indícios do reconhecimento das ideias de Paulo Freire e dos Estudos Culturais, sem demonstrar aplicação nas práticas pedagógicas**, gerados pelos **Sinais** gerados nos 2º, 4º e 5º encontros.

Nas discussões sobre cada um dos indícios, identificamos os sinais que contribuíram para o seu desvelamento por siglas (**S.01 até S.99**) trazidos em negrito (conforme já apresentamos no capítulo dedicado à descrição dos encontros).

7.1 Indícios de práticas pedagógicas prescritas

A sistematização dos conteúdos e sua distribuição ao longo dos diferentes anos e níveis de ensino fazem parte do trabalho docente. Para isso a escola faz uso de diferentes dispositivos que têm como finalidade a transmissão de saberes e de cultura (TARDIF; LESSARD, 2011). Contudo, a Educação Física ainda parece não ter se apropriado dessa prática, haja vista a dificuldade que os professores apresentam na seleção e na organização dos conteúdos curriculares (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009). Entendemos que a sistematização dos conteúdos da área é fundamental para uma reflexão crítica sobre o trabalho docente, pois contribui para a melhoria da prática pedagógica e, conseqüentemente, da qualidade das aulas de Educação Física no cotidiano escolar.

As falas dos professores nos fornecem pistas acerca da falta de clareza sobre o que deve ser ensinado pelo componente na Educação Básica, corroborando o que Antunes e Dantas (2010, p. 206) discutiram. Segundo os autores, é responsabilidade do professor “[...] fazer a transposição didática do conhecimento disponível na área [...] para torná-lo conhecimento escolar”, buscando, assim, o equilíbrio entre os conhecimentos do senso comum e os conhecimentos científicos. Nesse sentido, os professores consideram “**importante conversar com os alunos para saber o que eles aprenderam em anos anteriores**” (**S.07**), sinalizando um primeiro movimento para a construção de um currículo democrático e dialógico. Para tanto, apontam a prática do mapeamento como um momento importante do cotidiano da Educação Física na identificação de temas e conteúdos que tenham significado para os alunos e que estejam conectados à sua realidade (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b).

Entretanto, destacamos certa confusão que os professores fazem entre a prática do mapeamento e o conceito de diálogo, discutido mais adiante nesta tese, inclusive, demonstrando desconhecimento dos documentos curriculares da PMSP. Nesses documentos o mapeamento é apresentado como um momento que “[...] visa coletar informações acerca do patrimônio da cultura corporal presente na comunidade e no universo cultural dos alunos” (SÃO PAULO, 2007c, p. 66) e como prática que “[...] estende-se para a própria aula em uma ação de troca permanente de saberes entre os alunos, entre os alunos e o professor e entre todos e a manifestação tematizada” (p. 68). Na perspectiva dos Estudos Culturais, que subsidiam o currículo cultural da PMSP, tal sistematização só se mostra possível a partir da realidade de cada escola, privilegiando os conhecimentos dos educandos e as características do entorno em que a instituição se encontra (NEIRA; NUNES, 2008).

Outros autores compreendem que essa indefinição do que deve ser ensinado e aprendido em cada nível de ensino também é responsável pela desconfiança que a Educação Física enfrenta na escola, revelando-se na falta de planejamento e organização das aulas: **“muitas vezes a gente busca na internet dicas de aulas e vai repetindo pra todas as salas, sem uma preocupação pedagógica” (S.05)**. Ademais a organização prévia de temas e conteúdos pode enriquecer a prática pedagógica dos professores (DARIDO et al., 2010; KUNZ, 2010; NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b), além de contribuir para o processo de legitimização da área como componente curricular (KAWASHIMA; SOUZA; FERREIRA, 2009) e para a superação do que Rosario e Darido (2005) denominaram de “despreocupação pedagógica”.

O professor deve se manter atento às diferentes significações atribuídas pelos educandos às manifestações da cultura corporal, reconhecendo a aula de Educação Física como uma prática social que possibilita “[...] aos alunos o acesso à complexidade que envolve os temas trabalhados [...]” cuja prática pedagógica “[...] será direcionada à constante tensão entre os conhecimentos prévios dos alunos e o conhecimento sistematizado” (RODRIGUES JÚNIOR; SILVA, 2008, p. 168). Essas práticas corporais devem estar contempladas no currículo do componente e ser discutidas nos diferentes aspectos: cultural, biológico, social, histórico etc.

Os documentos curriculares da PMSP (SÃO PAULO, 2007c) nos apresentam o conceito de motricidade humana¹⁰, objeto de estudo da Educação Física, em diferentes perspectivas pedagógicas permitindo, inclusive, diferentes interpretações deste fenômeno. A interpretação que nos interessa aqui e que se aproxima das ideias freirianas é, justamente aquela que compreende as manifestações corporais como formas de comunicação e expressão:

[...] homens e mulheres por meio dos seus gestos (movimentos com significados culturais) socializam e transmitem seus modos de ver o mundo, seus sentimentos, valores, enfim, sua cultura, consubstanciados nas manifestações corporais sistematizadas, produzidas, reproduzidas e transmitidas de geração a geração, ou seja, a sua cultura corporal. [...] essa cultura reúne todas as produções relacionadas ao corpo e sua gestualidade. A cultura corporal é uma das possibilidades de interação entre os diversos grupos que constituem a sociedade, independentemente dos seus valores, normas ou padrões. (SÃO PAULO, 2007c, p. 33)

Em estreita relação com a pedagogia freiriana, a seleção das manifestações corporais (temas) sob a ótica da motricidade humana, deve ocorrer a partir do mapeamento (investigação temática) das práticas sociais relevantes para os alunos. Santos (2016, p. 57) assevera que o currículo cultural se ampara nas ideias de Paulo Freire para constituir práticas pedagógicas que diminuam as fronteiras entre a chamada “cultura erudita” e a “cultura popular”, e que “[...] usa dos ensinamentos freireanos (sic) para manter-se atento ao contexto real em que as práticas corporais ocorrem e, a partir deste, selecionar os temas a serem estudados”.

O discurso dos professores aponta para essa relevância, principalmente, quando indica que se essa preocupação não se manifesta: quando “**a aula não acontece, o que teve foi recreação, foi rola bola. Não é prática pedagógica (S.06)**”. Nesses casos, os professores recebem um apelido pejorativo, infelizmente, muito presente no cotidiano escolar: professores rola-bola, mais preocupados em ler o jornal do que em se atentar para a qualidade do trabalho docente. A esse fenômeno contemporâneo, Machado e colaboradores (2010) deram o nome de “desinvestimento pedagógico” que, *a priori*, se manifesta na vida profissional do educador nos últimos anos de atuação, quando sua prática pedagógica se restringe ao espontaneísmo da distribuição de materiais: bolas para os meninos e cordas ou arcos para as meninas.

¹⁰ Os documentos curriculares da PMSP para a área da Educação Física (SÃO PAULO, 2007c), apresentam o conceito de motricidade humana vinculado a diferentes bases epistemológicas, indicando uma preocupação de estudiosos e professores com as diversas estratégias utilizadas, mas sem a reflexão necessária acerca de quais devem ser os conteúdos da Educação Física escolar.

A Educação Física, como componente curricular, se insere no cotidiano escolar de forma diferenciada, posto que tem nas práticas corporais seu objeto de estudo e pesquisa. Para além disto, possibilita momentos de descontração e prazer, conferindo ludicidade às atividades propostas e contribuindo para que o componente seja um dos favoritos dos alunos. Todavia, advertem Souza e Paixão (2015) que, essa mesma especificidade pode contribuir para um entendimento equivocado, de alunos e professores, compreendendo-a como um componente fundamentalmente prático. Essa ideia do imaginário social encontra respaldo em algumas práticas ultrapassadas e inadequadas, que fortalecem o caráter de “[...] mera recreação compensatória ao trabalho mental exigido pelos demais conhecimentos trabalhados em sala de aula” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c, p. 9), de treinamento ou de relaxamento, em que o professor cumpre apenas o papel de organizador de materiais e de alunos, privilegiando aqueles que têm mais afinidade com determinadas práticas corporais e excluindo outros (SOUZA; PAIXÃO, 2015).

Pesquisas anteriores (BETTI, 1995; MARIZ DE OLIVEIRA, 1991) já apontavam que a repetição de conteúdos, fundamentalmente os esportivos, aliada ao método de ensino, postura dos professores etc, colaboram para a evasão daqueles alunos que não se encaixam nos grupos que têm afinidade com as práticas corporais. Segundo Darido e colaboradores (2010), ainda é possível encontrar professores de Educação Física que organizam suas práticas pedagógicas a partir de uma característica histórica da área: a aprendizagem mecânica das práticas corporais, por meio da repetição dos movimentos de forma, às vezes, exaustiva. Por conta disso, as aulas de Educação Física, muitas vezes, são entendidas como desnecessárias pela comunidade escolar, pois, em alguns contextos, ainda são marcadas pela ausência de uma intencionalidade efetiva quanto ao que o professor deve ensinar e o que o aluno precisa aprender (MACHADO et al., 2010).

Barros (2014) relata que, rotineiramente, os professores definem os temas das aulas tendo por base as preferências pessoais ou a disponibilidade de materiais e/ou estrutura da escola, evidenciando uma prática descompromissada com as orientações curriculares: **“a gente coloca uma coisa no planejamento e faz outra, o que sempre fez. É pra cumprir uma tarefa mesmo” (S.08)**. Entendemos, em consonância com Campos (2004), que isso não deveria acontecer, pois a Educação Física passa pelo mesmo crivo educacional que os demais componentes curriculares, além de estar integrada ao projeto político-pedagógico da escola. Nista-Piccolo e

Moreira (2012b, p. 12) ainda afirmam que, como componente curricular, a Educação Física faz parte da formação humana e “[...] representa o espaço de desenvolvimento de conteúdos pautados nos valores, no conhecimento e nas competências de toda sua dimensão cultural”. Para além disso, é preciso ter o aluno como personagem principal da prática pedagógica, planejando atividades que estimulem a inteligência corporal cinestésica para a resolução de situações-problema (TOLEDO; VELARDI; NISTA-PICCOLO, 2009a).

Atribuímos à formação inicial do professor de Educação Física uma parcela de responsabilidade sobre a situação, haja visto que alguns cursos pouco têm se preocupado em fomentar discussões críticas acerca de outros temas que não sejam as modalidades esportivas ou a prática de atividade física para a promoção da saúde. Betti e Betti (1996) já revelavam que os currículos dos cursos de Educação Física tradicionais-esportivos privilegiavam, principalmente, as disciplinas de cunho prático, que exigiam dos alunos alguma *performance*. Ainda hoje, as disciplinas que tratam dos aspectos pedagógicos, históricos, políticos e sociais das práticas corporais têm, cada vez mais, ficado em segundo plano nas discussões sobre a matriz curricular da formação inicial. As produções acadêmicas sobre os diferentes aspectos da prática pedagógica pouco reverberam na ação dos professores que, algumas vezes, parecem não acessar os novos conhecimentos. Outrossim, faz-se necessária a aproximação entre os professores da Educação Básica e os pesquisadores da Universidade, pois a distância entre as teorias sobre as práticas e o trabalho docente tem se apresentado como um desafio a ser superado.

A dicotomia clássica e hierárquica entre teoria e prática se revela no discurso dos professores sobre as práticas pedagógicas de forma pontual, mas muito significativa: **“estar em sala de aula, com as discussões teóricas é o começo da aula, faz parte da prática pedagógica. Até quando a gente faz isso em forma de roda de conversa na quadra” (S.03)**. No que diz respeito à Educação Física, segundo Fensterseifer e González (2007), essa situação ora privilegia a prática como o lócus de produção do conhecimento, ora indica a teoria como condição *sine qua non* para o exercício da função docente. Segundo Lima (2001, p. 55), no imaginário comum “[...] teoria e prática não só estão separadas por lugares e tempo como também pela divisão do trabalho e pela diferenciação das funções nas estruturas institucionais”.

Ademais, restringir o trabalho pedagógico do professor apenas às aulas

práticas é reforçar o senso comum que para “dar” aulas de Educação Física não é preciso estudo, dedicação ou planejamento. É negar o aspecto ontológico presente no trabalho docente e, como consequência, distanciar-se do conceito de práxis pedagógica, tão caro à teoria freiriana do conhecimento. Franco e Gilberto (2011) sustentam que esse posicionamento dicotômico se faz presente na prática de professores iniciantes, que enfrentam dificuldades para lidar com o cotidiano escolar, tão diferente daquele apresentado nos cursos de formação inicial. Contudo, os professores que se pronunciaram sobre o assunto têm entre 14 e 15 anos de formação e, ao menos, 10 anos de atuação profissional, o que nos dá pistas a respeito da apropriação de outros saberes profissionais ou até de certa acomodação em sua atuação docente. A articulação entre teoria e prática é fundamental nos processos de formação, inicial e continuada, de professores, manifestada na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos e nos diferentes momentos do trabalho pedagógico. No discurso dos participantes, essa articulação se mostra frágil e distante do que as produções acadêmicas recomendam.

Tardif (2000; 2011) também insere essa organização dicotômica no rol de saberes profissionais desenvolvidos pelos professores ao longo do tempo. Boa parte do que eles sabem sobre o trabalho docente foi aprendido ao longo de sua vida, especialmente a escolar, da qual reproduzem as práticas consideradas de sucesso, muitas vezes organizadas em momentos teóricos e práticos, na contramão do conceito de práxis pedagógica. Segundo Fuentes e Ferreira (2017) a práxis pedagógica se estrutura e se articula a partir de quatro dimensões intimamente relacionadas:

- ✚ Dimensão histórico-ontológica: o trabalho do professor é uma ação intencional, o que por si só não permite o simples “fazer por fazer”, o “rola bola”.

- ✚ Dimensão pedagógica: o referencial teórico que fundamenta o trabalho pedagógico do professor.

- ✚ Dimensão social: a escola e a educação são, por natureza, sociais e realizam suas ações pedagógicas nessa dimensão. O trabalho pedagógico realizado nesta perspectiva coaduna com os ideais freirianos de conscientização e autonomia, pois “[...] potencializa a dimensão social, conduzindo à superação da educação unilateral, centrada apenas na formação para o “mercado de trabalho” (FUENTES; FERREIRA, 2017, p. 729).

- ✚ Dimensão política: a forma como as diferentes relações entre os sujeitos

se manifestam no cotidiano escolar.

A práxis freiriana é sempre político-pedagógica, busca a transformação do mundo por meio da ação e reflexão humanas e apresenta a dialogicidade como alicerce de suas ações. Destarte, compreender esse conceito é a condição primeira para a superação da dicotomia teoria-prática. Para Paulo Freire, o ponto de partida de qualquer prática pedagógica deve ser sempre uma situação concreta, uma experiência vivida, que se tornará o ponto de referência para reflexões sobre as diferentes relações humanas. É na prática pedagógica que se tecem os diálogos entre teoria e prática, que revelam duas dimensões:

[...] ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada [...] a reflexão também, se transforma em palavreria [...] blá-blá-blá.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 2016, p. 107-108, grifos do autor)

Em um planejamento que prima pela práxis pedagógica, o papel do professor de Educação Física é fundamental, pois se constitui além de um treinador ou do observador das práticas corporais. Ao assumir a dialogicidade como fio condutor de sua ação docente, o educador assume o papel de mediador do conhecimento a ser construído, compartilhado, desde a seleção dos temas e conteúdos até a definição de estratégias mais adequadas para a aprendizagem, para a compreensão do conhecimento (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012c). Na obra *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2015), o autor apresenta o diálogo como uma prática possível entre os diferentes, opressores e oprimidos, a partir de uma perspectiva democrática para transformação de consciências e do mundo. É muito mais que mapeamento. O professor mediador, ao fazer a opção por uma prática reflexiva, consolida seu trabalho docente e contribui para o reconhecimento da Educação Física no cotidiano escolar como um componente fundamental para a formação de mulheres e homens críticos e emancipados.

Há também sinais que apontam o currículo como um documento obrigatório e orientador da prática pedagógica.

A discussão contemporânea sobre currículo alude aos princípios que sustentam o projeto social de uma comunidade, impactando essencialmente na organização da escola, consolidando-a como um sistema social, e nas práticas pedagógicas de seus professores. Essa discussão se apresenta meritória, pois

em tempos de uma intensa globalização, aos mais variados níveis, incluindo o da dimensão pessoal [...] é sempre algo de pertinente, mais ainda quando a sociedade, onde estão mergulhadas as escolas, com os seus projetos de currículo orientados tendencialmente para a aprendizagem, necessita de ser repensada, sobretudo no modo como as políticas neoliberais impõem lógicas que anulam o currículo como projeto de educação. (PACHECO; SOUSA, 2016, p. 67)

Entendemos que a organização curricular deve ocorrer no sentido de permitir ao aluno se apropriar de conhecimentos para ir além da compreensão dos processos sociais que privilegiam determinados grupos sociais e que não são democráticos. É papel do currículo garantir uma formação crítica e emancipadora, que favoreça intervenção do aluno nos diferentes mecanismos da sociedade. Assim sendo, quaisquer currículos não podem ser apresentados aos professores como documentos obrigatórios, menos ainda como possibilidades únicas para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que devem ter como finalidade principal a emancipação humana.

Os discursos dos professores apontam em direção contrária, pois veem o currículo não como documento norteador da prática pedagógica, mas como algo obrigatório: **“se são documentos estão lá pra usar. Os conteúdos estão lá, os objetivos” (S.11)**, que se aproxima das teorias tradicionais de currículo que, historicamente, antepõem aspectos como aprendizagem, objetivos, métodos e avaliação em detrimento da problematização e da discussão sobre temas e conteúdos. Como apresentado anteriormente, o currículo tradicional se pronuncia como um documento de caráter apolítico e prescritivo, que não se preocupa com os arranjos sociais e educacionais (LEAL et al., 2012; ROCHA et al., 2015), mas com questões técnicas dos conteúdos elencados, assemelhando-se a manuais com “[...] com foco na eficiência e na produtividade” (ETO; NEIRA, 2014, p. 01).

Os professores participantes parecem não perceber o papel social e político do currículo, atribuindo um caráter normativo ao documento oficial da PMSP. Esse posicionamento revela, indubitavelmente, um desconhecimento ou uma interpretação equivocada de tais documentos, pois eles têm nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo crítico seu arcabouço teórico que inserem a Educação Física na área

das linguagens e pensam o currículo como um espaço de produção cultural (MACEDO, 2006).

O currículo oficial da PMSP (SÃO PAULO, 2007c) preconiza que a Educação Física deve possibilitar aos alunos o reconhecimento de seu repertório cultural, além de compreender a motricidade humana como uma forma de comunicação e expressão. Para isso, não determina temas e/ou conteúdos a serem trabalhados nos diferentes níveis de ensino, mas expectativas de aprendizagem que devem atender três princípios: equilíbrio na seleção e na distribuição das temáticas, contextualização das manifestações corporais selecionadas e compreensão das diferenças. Essa perspectiva, tenciona

[...] fazer “falar”, por meio da tematização das manifestações corporais, a voz de várias culturas no tempo e no espaço – da família, bairro, cidade, Estado, país, a internacional, infantil, juvenil, adulta, sulista, nortista, nordestina, urbana, rural, afro, indígena, imigrante e tantas outras que habitam a sociedade brasileira contemporânea, além de problematizar as relações de poder presentes nas questões de gênero, etnia, religião, classe, idade, consumo, local de moradia, tempo de escolarização, ocupação profissional etc que, costumeiramente marcam as práticas corporais. (SÃO PAULO, 2007c, p. 37, grifos no original)

Isto posto, os documentos curriculares da PMSP (SÃO PAULO, 2007b; 2007c) não se apresentam como um currículo prescrito, que traz em seu bojo a ideia de regulação da prática pedagógica e do controle sobre o conhecimento a ser contemplado nos planos de ensino de cada componente curricular. Ao contrário, as orientações curriculares da cidade de São Paulo, para a área da Educação Física, foram elaboradas em uma concepção coletiva e dialógica, que pretende valorizar as identidades e necessidades das escolas e de seus atores. No entanto, os professores não vislumbram os documentos de SME por essa perspectiva, porquanto interpretam as expectativas de aprendizagem como metas a serem cumpridas e assim as apresentam aos alunos, em uma tentativa de justificar os diferentes temas inseridos nas aulas: **“tem que ficar explicando pra que serve, porque tem que aprender. Falo que está no currículo e que a gente vai fazer! Não reclamam mais. Agora dou as aulas e sigo as orientações” (S.16).**

O discurso dos professores também sinaliza certo despreparo das equipes gestoras (direção, assistentes de direção e coordenação pedagógica) das unidades escolares quando da discussão sobre o currículo, uma vez que: “quando os documentos chegaram à escola, foram apresentados como **‘receita pronta’ que deveria ser seguida para ‘que as aulas tivessem sucesso’.** Até hoje a gente

entende assim” (S.14). “Veio como ordem, mas não é tradicional, tem outras possibilidades” (S.15). A equipe gestora tem como um dos desafios organizar o cotidiano escolar de forma a envolver os atores deste cenário nos processos de ensino e de aprendizagem e, para isso, é fundamental o exercício de uma gestão democrática, que compartilhe as tomadas de decisão com a comunidade. No decurso de suas ações, a leitura e a discussão de documentos produzidos em nível de SME, que impactam diretamente a prática pedagógica dos professores, deve ocupar o topo de suas atribuições. O que percebemos, pelo relato dos professores, é a falta de conhecimento e leitura dos referidos documentos, favorecendo uma interpretação equivocada por parte dos educadores.

A implementação do currículo cultural depende de alguns posicionamentos que devem ser tomados pelo professor de Educação Física durante sua prática pedagógica, tendo em vista diminuir as diferenças e promover a inclusão, tais como: investigar aprofundadamente a prática corporal tematizada, vislumbrar o aluno como detentor e produtor de conhecimento, exercer uma justiça curricular, ancorar socialmente os conteúdos e a articulação com o projeto político-pedagógico da escola (BARBOSA; NUNES, 2014). No entanto, os professores anunciam que durante a graduação não foram preparados para trabalhar em uma perspectiva mais **“moderna, avançada, como o currículo da rede” (S.09). “Aprendemos de um jeito na faculdade e quando chegamos lá os professores da escola faziam o tradicional. Dá certo! Dá menos trabalho. Já está pronto é só copiar” (S.10).** A prática pedagógica se mostra ainda mais comprometida e fragilizada, quando os educadores aludem a uma ação comum, mas realizada às escondidas, que é a cópia do planejamento de anos anteriores, sem uma preocupação com a comunidade escolar, com o currículo ou com o PPP. Tal manifestação nos causou espanto e incômodo, pois 68,75% dos professores concluíram a formação inicial entre as décadas de 2000 e 2010, período no qual as produções críticas e pós-críticas do currículo, tanto na Educação quanto na Educação Física, já figuravam nos cursos de formação de professores. Ainda, os Estudos Culturais apresentavam para o cenário brasileiro as temáticas que esteiam um currículo cultural: teorias pós-críticas da Educação e suas influências na Educação Física; função social da escola e o ensino da Educação Física na concepção cultural; além de declarar, publicamente, que ao professor cabia o papel de mediador do processo de ensino (GIROUX, 1995). A esse professor incumbe-se a responsabilidade de organizar e oferecer as práticas corporais

hegemônicas e as advindas de grupos sociais minoritários, sem hierarquizá-las. Para isso, o ato de pesquisar é determinante na elaboração do planejamento e na realização da prática pedagógica, sendo inconciliável com a fala destacada.

A despeito das considerações anteriores, os professores entendem que as prerrogativas do currículo cultural, presentes nos documentos da PMSP, não se aplicam a outros documentos curriculares: **“não é pra seguir ao pé da letra. É pra dar rumo pras nossas aulas. Olha o nome: Orientações Curriculares” (S.12). “Isso é o nosso documento, mas e os outros? Não acho que são só orientações, é pra seguir mesmo” (S.13).** Para refletirmos sobre essa questão, é determinante retomar o entendimento que Paulo Freire (2016) tinha sobre o assunto: quaisquer atos de Educação são políticos! Quaisquer documentos educacionais também o são! Isto significa colocar em disputa os fins e os meios da prática educativa, os significados de mundo e de homem que se desejam consolidar nas escolas e que estão manifestados nos projetos político-pedagógicos que contemplam o currículo.

De acordo com Ribeiro, Zanardi e Oliveira (2015), é preciso estruturar os documentos que norteiam as ações docentes no cotidiano escolar por um viés mais humanista, declaradamente em favor das ações dialógicas e coletivas e das classes historicamente preteridas pelos sistemas educacionais. Logo, em uma perspectiva de emancipação e transformação, não apenas de homens e mulheres, mas da sociedade. Os currículos estruturados pelo enfoque dos Estudos Culturais dão conta dessas questões, já que têm os conceitos de diferença, diversidade e justiça social no cerne de suas produções.

7.1.1 Sintetizando esses indícios

Ao longo da análise dos sinais do primeiro encontro, cujo objetivo era permitir aos professores refletir sobre os conceitos de prática pedagógica, currículo e diálogo no cotidiano escolar, sem explicações sobre as relações com a obra freiriana, foram reveladas questões já prescritas para a área da Educação Física. Currículo e prática pedagógica estabelecem relações que, a princípio, parecem cognoscíveis e inequívocas, posta sua natureza e importância para as ações educativas.

Para Paulo Freire (2015), a prática pedagógica deve ser problematizadora, reflexiva, crítica, democrática. Implica na compreensão de sua relação com os diferentes elementos que compõem o cotidiano escolar, desde o educador como

mediador do processo de ensino e aprendizagem, passando por orientações curriculares, métodos, técnicas, seleção de conteúdos e materiais, até chegar aos educandos. Ainda, educador e educandos devem assumir posturas críticas em relação aos objetos do conhecimento mediados durante as práticas (FREIRE, 1978).

Destacamos que para o autor, a despeito do que afirmam alguns de seus críticos, a prática educativa não prescinde de conteúdo, posto que ela é epistêmica e envolve “*indivíduos ensinantes e aprendentes*” (FREIRE, 2015). O conteúdo deve ser selecionado por professores e alunos em um exercício democrático e crítico, por meio da investigação temática, da tematização e da problematização (FREIRE, 1967). Para Neira e Nunes (2009b) esse mesmo percurso educativo perpassa pelas fases do mapeamento, ressignificação, ampliação e aprofundamento dos conhecimentos sobre as manifestações da cultura corporal, buscando o encontro do conhecimento científico com o conhecimento do senso comum, sem hierarquizá-los, pois, um é tão importante quanto o outro (SCOCUGLIA, 2005).

Não devemos chamar o povo à escola para receber instruções, postulados, receitas, ameaças, repreensões e punições, mas para participar ativamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta suas necessidades [...] A participação popular na criação da cultura e da educação rompe com a tradição de que só a elite é competente e sabe quais são as necessidades e interesses de toda a sociedade. (SÃO PAULO, 1989, p. 08)

Entretanto, reconhecemos que, muitas vezes, os discursos dos educadores sobre currículo não coincidem com as ações da sala de aula, no caso desta tese de doutoramento, da quadra. Isto é, a ideia que eles têm sobre currículo e práticas pedagógicas, evidenciada pelos sinais trazidos no 1º encontro, se apresentam contraditórias quanto ao sujeito que pretendem formar. No papel, descrevem a intenção de formar sujeitos autônomos, críticos e emancipados; na prática, formam indivíduos preparados para a obediência e a aceitação de regras postas ao longo do tempo (GHEDIN, 2012), em referência implícita às teorias tradicionais do currículo, que organizam seus documentos sem considerar as expectativas das diferentes comunidades escolares, em ações puramente burocráticas e autoritárias (ABENSUR, 2012). A partir dessas incongruências, os professores tomam decisões em relação aos diferentes significados sociais que emergem do cotidiano escolar.

O currículo é um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados sociais. Esses significados, entretanto, não são simplesmente significados que se situam no nível da consciência pessoal ou individual. Eles estão estreitamente ligados a relações sociais de poder e desigualdade. Trata-se de significados em disputa, de significados que são impostos, mas também contestados. (SILVA, 2010, p. 55-56)

A concepção de currículo, como um território em disputa (ARROYO, 2013), orienta nossas análises e interpretações e vai ao encontro do conceito de currículo como construção social de Goodson (2012). O currículo é o documento que legitima a ação dos professores na ponta do processo educacional, ao mesmo tempo em que eles inserem em sua prática pedagógica os saberes elaborados ao longo da sua carreira e que não se descolam de outras dimensões do ensino (TARDIF, 2011). Gentil e Sroczyński (2014) dão destaque aos professores na medida em que eles ressignificam as matrizes curriculares em função de suas experiências de vida e dos conhecimentos originários não apenas dos cursos de formação, mas das inúmeras relações tecidas com os outros e com o mundo. Para as autoras, o papel do professor diante do currículo se assemelha a de um regente, pois a implementação das propostas e dos conteúdos curriculares são regidas “[...] pelas percepções, pelas opções e pelas estratégias definidas por ele” (GENTIL; SROCZYNSKI, 2014, p. 57).

Considerando o papel precípua dos educadores no processo de implantação curricular, Guedin (2012) evidencia quanto o ato de planejar se encontra desvalorizado e frágil nas instituições escolares, revelando uma “despreocupação pedagógica”, também presente nos discursos dos educadores que participaram da nossa pesquisa e revelada pelos sinais gerados no primeiro encontro. Os professores de Educação Física relataram que **“muitas vezes a gente busca na internet dicas de aulas e vai repetindo pra todas as salas, sem uma preocupação pedagógica” (S.05)**, ou ainda, **“a gente coloca uma coisa no planejamento e faz outra, o que sempre fez” (S.08)**. Segundo o autor, a ação de planejar é entendida pela maioria dos professores como exigência burocrática desnecessária, sendo desconsiderada sua relevância na organização das práticas pedagógicas, ou seja, apenas **“pra cumprir uma tarefa mesmo” (S.08)**. Para Freire (2010), o *saberfazer* docente não renuncia ao ato de planejar, de pesquisar; ao contrário, sinaliza o respeito pelo educando e pelos saberes que ele carrega consigo e a intenção de possibilitar a formação do indivíduo crítico, por meio de uma prática *educativapolítica*.

A compreensão dos limites da prática educativa demanda indiscutivelmente a clareza política dos educadores com relação a seu projeto. Demanda que o educador assuma a politicidade de sua prática. Não basta dizer que a educação é um ato político assim como não basta dizer que o ato político é também educativo. É preciso assumir realmente a politicidade da educação. Não posso pensar-me progressista se entendo o espaço da escola como algo meio neutro, com pouco ou quase nada a ver com a luta de classes, em que os alunos são vistos apenas como aprendizes de certos objetos de conhecimento aos quais empresto um poder mágico. Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. (FREIRE, 2001a, p. 25)

Seguindo por esse caminho, modificar o cenário da prática pedagógica dos professores de Educação Física mostra-se peremptório para alcançar o patamar das mudanças sociais alardeadas pelos currículos críticos e pós-críticos. A Educação Física em sua prática pedagógica encerra diferentes concepções, finalidades e conteúdos. Os sinais que constituem esses indícios, nos revelam que os professores, muitas vezes, são levados por essas divergências, a assumir posturas e a organizar suas atividades docentes em perspectivas pouco coerentes com o PPP das escolas em que atuam, também plenas de idiosincrasias.

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física escolar, aproximamo-nos do conceito de *currículo praticado* (FERRAÇO, 2008), para nos referir às ações docentes, às práticas curriculares reais. Elas se constituem a partir de diferentes saberes docentes e de um movimento que combina os elementos presentes nas matrizes curriculares oficiais com as possibilidades que as escolas oferecem aos sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Os processos *ensinoaprendizagem* ocorrem em meio à tessitura de práticas cotidianas em redes, muitas vezes contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, de diálogos e embates. Do mesmo modo, os textos das políticas curriculares oficiais são formulados no seio das mesmas contradições e também estão presentes nas escolas. (OLIVEIRA, 2013, p. 381, grifo da autora)

Os Estudos Culturais, bojo teórico das orientações curriculares para Educação Física da PMSP (SÃO PAULO, 2007c), possibilitam a aproximação da matriz curricular da RME com o que Oliveira (2013) chamou de “currículo *pensadopracado*”, pois permite aos educadores estabelecer um diálogo com os demais sujeitos envolvidos no cotidiano escolar. É por esse viés que os *currículos praticados* deveriam se manifestar nas escolas, posto que são construídos e negociados na complexa rede do cotidiano, constituindo-se em *políticas de currículo* (FERRAÇO; CARVALHO, 2012). Esse enfoque, coloca em suspeição as dicotomias clássicas não só da Educação, mas da Educação Física: teoria e prática, professor e aluno,

conhecimentos científicos e conhecimentos do senso comum.

No entanto, os sinais identificados no primeiro encontro, indicam que os professores que participaram da pesquisa, aqui apresentada, almejam que as propostas oficiais da RME avancem para além das expectativas de aprendizagem, indicando conteúdos e temas que devem ser ensinados e as estratégias mais adequadas para cada manifestação da cultura corporal - clara demonstração de desconhecimento do referencial teórico dos documentos municipais. Ao sinalizarem essa necessidade, os educadores assumem um papel antinômico, pois também apontaram a importância de elementos presentes em práticas democráticas e culturalmente orientadas como, por exemplo, o mapeamento, para **“conversar com os alunos para saber o que eles aprenderam em anos anteriores” (S.07)**.

Nas escolas em que o currículo é apresentado como um documento normativo, produzido verticalmente, os educadores renunciam ao protagonismo característico da ação docente e se assumem reprodutores “[...] de um currículo descontextualizado, que contribui para a proliferação de desigualdades [...]” (SOARES, 2013, p. 10). Aproximam-se das práticas discursivas – próprias da educação bancária - de caráter verbalista, que definem a identidade dos alunos e estabelecem as diferenças. Práticas pedagógicas nas quais os conhecimentos não precisam reverberar nas experiências cotidianas dos alunos, apenas ser transferidos, daqueles que sabem para os que não sabem (FREIRE, 2016).

O mesmo se dá com as práticas de Educação Física planejadas conforme os currículos tradicionais, normativos: **“se são documentos estão lá pra usar. Os conteúdos estão lá, os objetivos” (S.11)**. Os sinais revelam, inclusive, que o currículo é usado muitas vezes para tentar evitar os conflitos com os alunos, como justificativa para as diferentes práticas pedagógicas: **“Falo que está no currículo e que a gente vai fazer!” (S.16)**. Ainda que as críticas às teorias tradicionais do currículo tenham sido de forma eloquente e definitiva, é possível encontrar escolas e professores de Educação Física que organizam suas práticas por essa perspectiva: reguladora, normativa e voltada ao desenvolvimento de competências e aos resultados de avaliações (DIAS, 2016). Não obstante o desejo dos professores por um documento mais normativo para suas práticas pedagógicas, revelado nesses sinais, consideramos seus discursos pleno de contradições, principalmente, quando declaram que um currículo deve ser proposto **“de baixo para cima, já que a realidade de cada escola é diferente e as afinidades que cada um de nós tem**

com os conteúdos também é diferente” (S.17).

Em um contexto global de políticas neoliberais que produzem escolas orientadas por regimes de testagem, classificação e seleção [...] os professores são reduzidos a sistemas robotizados de fornecimento de currículo lendo instruções de um roteiro para estudantes que são, eles mesmos, reduzidos a máquinas que repetem a orientação recebida. Assim, não é surpresa que o legado de Freire encontre um papel vital em manter viva uma visão diferente [...] que engaje os estudantes em projetos de justiça social e reflexões críticas sobre suas próprias vidas. (GLASS, 2013, p. 833)

Silva (2016) alerta para um certo distanciamento, ainda presente, entre as produções sobre currículo e as práticas pedagógicas na área da Educação e no campo da Educação Física. Os estudos da área têm se preocupado, sobretudo, com as especificidades do trabalho docente, deixando em segundo plano os debates que marcam a educação contemporânea. Segundo o autor, isso tem se mostrado mais problemático do que alvissareiro para o desenvolvimento do componente curricular, pois, inclusive, favorece o retorno de discursos em prol de uma Educação Física tradicional e tecnicista, que, em nada, contribui para a legitimação do componente na escola. Ao contrário, se firma em aparatos legais, sem quaisquer preocupações pedagógicas ou objetivos que coadunem com uma escola democrática. Em tempos de práticas pedagógicas preocupadas com os Direitos Humanos, entendemos que essa Educação Física é desnecessária aos processos educacionais contemporâneos: se ela não estiver na escola, provavelmente não fará falta alguma (CORREIA, 2011).

O currículo, na perspectiva cultural, é mais do que um documento que normatiza um conjunto de conhecimentos técnicos ou um acumulado de atividades educativas. Ele é organizado para afirmar o papel político da Educação Física na escola e sua responsabilidade no processo emancipatório e autônomo de formação dos educandos ao longo da Educação Básica (NEIRA, 2016c). Os professores se tornam protagonistas na cena educativa, ao atribuir ao *currículo praticado* significados e valores democráticos e críticos. Propomos a organização da ação docente a partir desta concepção, com uma discussão que perpassa o conceito de educação inclusiva (OLIVEIRA; CARDOSO-CARVALHO, 2013), a valorização das diferentes culturas e o processo de formação identitária. O *currículo praticado* da Educação Física deve atender não apenas questões de ordem técnica, pois pressupõe a inserção de práticas da cultura corporal além daquelas de origem euroamericana, branca e heteronormativa. Ele deve incorporar a premissa de educação libertadora (FREIRE, 2016), os aspectos políticos das relações de poder presentes nas práticas corporais, ou seja, assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento ético e pela construção da

autonomia dos educandos.

A organização não linear de temas e conteúdos da cultura corporal e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, previstas nos documentos curriculares da PMSP, permitem que os professores de Educação Física reassumam sua função precípua de tratar, pedagogicamente, estes conhecimentos e suplantem o lugar de atividade complementar que o componente curricular assumiu ao longo do tempo nas escolas. Atualmente, o professor de Educação Física compõe o “quadro” de professores da escola. Esse profissional deve assumir o exercício da docência de forma crítica, em consonância com práticas pedagógicas comprometidas com uma educação democrática e emancipatória, que fazem mais do que cuidar do “físico” dos alunos. Não lhe cabe mais o papel de ser apenas aquele responsável por “ensaiar” as danças comemorativas ou “tomar conta” dos alunos, enquanto os pais e os demais professores “dialogam” sobre o processo de ensino e aprendizagem nas reuniões escolares.

Apesar dos documentos curriculares para a Educação Física terem sido concebidos na primeira década dos anos 2000, há ainda professores que se posicionam de diferentes maneiras e isso impacta, inclusive, na maneira como planejam e organizam suas aulas. **“Trabalhar conforme o currículo é complicado porque a gente não teve preparo pra isso, nem na faculdade, nem em cursos. O currículo da PMSP é complexo, exige estudo, leitura. E trabalhar no pensamento freiriano é correr riscos: escolher atividades desafiadoras, aulas em situação-problema, avaliar de formas diferentes” (S.65).** O discurso apresentado nos preocupa, pois assim como Aguiar e Neira (2016), entendemos que os documentos oficiais da RME são a fonte primária para a elaboração dos planejamentos de ensino e para a implementação das práticas pedagógicas da Educação Física, consideradas o eixo articulador entre o currículo e a cultura que está além dos muros da escola (GHEDIN, 2012).

O autor supracitado também nos alerta para o fato de que, muitas vezes, o currículo praticado não corresponde ao currículo proposto, e que os maiores obstáculos para a implementação de currículos críticos e pós-críticos se dão, justamente, na ponta da ação educativa, na prática dos professores: **“apesar do discurso da democracia, da crítica, a gente não leva isso pra aula. A gente fecha a porta e dá aula como recebemos na escola, como aprendemos com o tempo. Mesmo na Educação Física é difícil arriscar” (S.65).** O discurso dos professores

parece revelar dilemas que pensávamos superados nas matrizes curriculares dos cursos de formação docente, explicitando, especialmente, a fragilidade das questões da didática. **“Quando diversificamos objetivos, métodos, avaliação e conteúdos a gente se aproxima de uma Educação mais democrática. Isso aparece no currículo, mas não acho que os professores fazem. É preciso estudo, paciência e diálogo como princípio pedagógico” (S.66).**

Do mesmo modo nos parece que as produções críticas pouco reverberaram nos cursos de formação e até mesmo nas escolas. Sua presença se fazia e ainda se faz perceber em momentos de debate acerca das questões políticas, sociais e econômicas que emolduram a educação, mas sem resultados significativos quando olhamos para as intervenções docentes. Assim, alguns desafios ainda se mostram atuais:

[...] o que seria uma prática educativa crítica nas escolas? [...] como modificar a prática existente? Quais as estratégias, os mecanismos [...] para provocar tais mudanças?

No campo da educação física, o que se percebeu claramente foi que era possível convencer e seduzir os professores (dos cursos de formação de professores de educação física e das escolas) para a idéia da educação física crítica ou progressista, mas existia um certo mal-estar pela dificuldade em realizar uma prática coerente com os novos princípios pedagógicos. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 26)

Correia (2016), apesar de entender a mutabilidade de currículos, conteúdos e didáticas da Educação Física, reconhece que a legitimação do componente curricular, como de qualquer outro, se dá pela relevância social dos conteúdos e das relações estoicamente tecidas com as práticas escolares. **“O currículo dá liberdade pra gente construir aquilo que é significativo pra comunidade, mas falta sistematizar, ser mais diretivo” (S.59).** **“Não estou falando que alguém vai decidir pelo professor o que ensinar e como ensinar. Só acho que ser diretivo não é um problema. Não é ser autoritário, mas saber conduzir a aula, saber onde quer chegar. A autoridade vem com o tempo” (S.60).** **“Algumas vezes o currículo exige posturas diferentes: mais diretivo, mais flexível, depende do conteúdo, do domínio que eu tenho do assunto” (S.61).** **“Dá pra ser diretivo sem ser tradicional. Não é a mesma coisa” (S.62).**

Os documentos produzidos por SME (SÃO PAULO, 2006a; 2007c), de fato constituem sua matriz teórica em um campo curricular diferente e de pouca aproximação com o que foi ofertado pelos cursos de formação aos professores participantes. A maior parte (81,25%) dos educadores, partícipes desse estudo, se

formou entre as décadas de 1990 e 2000, período em que as produções sobre os Estudos Culturais começaram a ganhar espaço na América Latina e no Brasil. Também compreendemos que redefinir a concepção de Educação Física com a qual sempre trabalharam (esportivista, tradicional e biológica) a partir de documentos propostos por instâncias governamentais não é um exercício fácil. Ao contrário, a proposta contra-hegemônica adotada pelo currículo da Educação Física exige uma quebra de paradigmas e, mais uma vez, uma postura pedagógica diferente da usual, voltada à pedagogia do dissenso. O currículo cultural traz para a aula de Educação Física discussões com as quais os docentes têm pouca ou nenhuma familiaridade:

Quando o currículo cultural valoriza o patrimônio de chegada dos estudantes, quando procura hibridizar suas vozes com aquelas oriundas da cultura dominante, quando reconhece as diferenças, promove a justiça e busca lastrear os conteúdos de ensino, no limite, está defendendo uma política pedagógica absolutamente distinta das acessadas pelos docentes nos seus anos de escolarização. (NEIRA, 2010, p. 791)

A teorização curricular, pautada nos Estudos Culturais, coloca em suspeição princípios que constituem a base do pensamento moderno e, por consequência, a escola moderna, estabelecendo mais uma contradição entre o que se espera de uma sociedade pós-moderna e a escola que serve às suas necessidades. O currículo da PMSP se apresenta como uma **“visão mais democrática de Educação. Parece contraditório, principalmente na Educação Física que o currículo é crítico. Isso é positivo, mostra disposição para o diálogo de quem está no poder” (S.58)**. Daquele período até agora, a matriz curricular da Educação Física da cidade de São Paulo pouco havia se modificado, uma vez que apenas no ano de 2016 houve a publicação de uma nova proposta curricular para RME (SÃO PAULO, 2016a; 2016b), consolidando o referencial freiriano e dos Estudos Culturais como a base das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física. Aqueles documentos possibilitavam ao educador se perceber como “[...] sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica que é fruto de sua autoria docente” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p. 30).

No texto “Para onde caminha a Educação? Qual é o ideal que a guia?”, Jorge Olímpio Bento (2016, p. 22) nos apresenta duas inquietações que encaminham suas reflexões: “Qual é a noção de homem que preside à educação pública nos nossos dias? Qual é o conceito de cidadão que orienta o labor educativo?”. Entendemos que o cidadão que se pretende nas escolas é aquele que age de forma autônoma e consciente de seu papel na sociedade, que não seja submisso, e participe,

ativamente, de momentos de tomada de decisões em diferentes esferas do cotidiano. Os Estudos Culturais e os documentos curriculares para a Educação Física da PMSP se mostram alinhados a essa promessa, uma vez que encontram nas obras freirianas as premissas necessárias para um caminho educativo mais democrático: **“acho que é isso que o nosso currículo faz: indica caminhos possíveis para uma convivência menos difícil” (S.63). “É um documento que exige o exercício do respeito, da autonomia” (S.64).**

Apesar dos professores apontarem o documento de orientações curriculares e proposição de expectativas (SÃO PAULO, 2007c) como uma alternativa viável às práticas hegemônicas da Educação Física, eles reclamam que o texto não os auxilia na elaboração dos instrumentos e dos critérios de avaliação, evidenciando as práticas avaliativas como um dos desafios do cotidiano escolar (LUCKESI, 2011): **“Eu percebo que a forma como avalio os alunos não combina com o que eu falo sobre democracia, educação libertadora. Considero minhas aulas críticas, mas ainda não avancei na forma de avaliar. Às vezes, prefiro avaliar por participação do que usar critérios técnicos e prejudicar algum aluno” (S.67). “O currículo da rede falha nesse ponto, não diz como fazer. Como quando a gente falou sobre o que ensinar em cada ano. Fica muito solto” (S.68).**

Segundo Diniz e Amaral (2009), a Educação Física, tradicionalmente, utiliza como critérios avaliativos a presença dos alunos nas aulas, a autoavaliação e a *performance* alcançada ao longo das atividades, enfatizando as diferenças entre os alunos e contribuindo para a desvalorização do componente curricular no cotidiano escolar. A Educação Física é o componente curricular que trata, pedagogicamente, as práticas da cultura corporal e, nesse aspecto, critérios e instrumentos de avaliação devem estar alinhados a essa proposição (MACEDO, 2016), constituindo-se como um processo contínuo, reflexivo e dialógico, rompendo com o paradigma tradicional e positivista da avaliação. O currículo cultural da Educação Física não coaduna com práticas que visem à padronização dos movimentos, a níveis elevados de *performance*, não classifica como melhor ou pior quaisquer manifestações corporais (ESCUADERO, 2011). Essa compreensão está presente nos documentos curriculares da PMSP (SÃO PAULO, 2007c), que também recomenda que os professores registrem os diferentes momentos das aulas, com vistas a análises mais adequadas do percurso pedagógico trilhado com os alunos.

Nesses termos [...] é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e até mesmo a própria história de vida. [...] a avaliação deve ser eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social. O tipo de avaliação deve ser fundamentalmente diagnóstica e formativa, pressupondo trocas constantes entre os sujeitos participantes do processo. (SANTOS, 2005, p. 116)

O referencial teórico que sustenta o currículo da PMSP não utiliza conceitos técnicos em sua organização. Ao contrário, rechaça termos como sequências pedagógicas, eficiência, níveis de aprendizagem etc. e apresenta aos educadores os conceitos de *daltonismo cultural*, *ancoragem social dos conhecimentos*, *justiça curricular*, *descolonização do currículo*, *mapeamento*, *pedagogia do dissenso*, entre outros (McLAREN, 2000; NEIRA; NUNES, 2009b). São documentos que vão ao encontro do posicionamento pedagógico e político de Paulo Freire (2016), abertos ao diálogo para a construção de uma sociedade mais democrática. O currículo cultural não se apresenta como um documento prescrito que, quando bem implementado, garante o resultado do processo de ensino e aprendizagem, e a transmissão de conteúdos e conhecimentos universalizados. Longe disso, a proposta curricular de SME para a Educação Física não se constituiu apenas por ser uma determinação oficial, mas, porque possibilitou a inserção do componente na área das linguagens, que propõe descentralização das práticas pedagógicas e a aproximação com uma educação democrática.

O currículo cultural para Educação Física da PMSP, apesar de não sistematizar as práticas corporais da forma como os educadores desejavam, oferece uma organização das expectativas de aprendizagem por ano e nível de ensino. A proposição dessas expectativas obedece a critérios elencados pelos autores dos documentos curriculares, de forma a orientar o trabalho pedagógico dos professores. De acordo com Aguiar (2014, p. 104), esses critérios estão alinhados a uma perspectiva culturalmente orientada e viabilizam que “[...] diferentes vozes no currículo sejam ouvidas e legitimadas”, além de aumentar as possibilidades do diálogo com os diferentes alunos e com o contexto escolar.

No documento para a Educação Física (SÃO PAULO, 2007c) as expectativas de aprendizagem estão relacionadas aos diferentes temas da cultura corporal, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes, e numeradas ao longo dos anos de escolarização (desde o quarto ano do Ciclo I até o quarto ano do Ciclo II). Apesar de não ser uma organização hierárquica, concordamos com Aguiar (2014) que a forma

como as expectativas estão apresentadas no documento suscita os professores a elaborarem as práticas pedagógicas de forma a contemplá-las em sequência, revelando uma interpretação equivocada da matriz curricular e o desconhecimento do referencial teórico dos Estudos Culturais.

Ainda que os professores não compreendam totalmente como organizar as práticas pedagógicas na perspectiva do currículo cultural, eles reconhecem que para a realidade das escolas públicas da PMSP, este currículo **“é a forma mais democrática pra trabalhar. Além disso é o currículo da rede” (S.75)**. Como um documento oficial, os professores se sentem obrigados a cumprir as orientações ali propostas, mas assumem que **“a gente não sabe direito como funciona o currículo cultural, nem como dar aula desse jeito. Cada um faz de um jeito. É complicado” (S.74)**

Como dito anteriormente, apesar das expectativas aparecerem no documento de forma numerada, essa forma de organização não define, *a priori*, os temas em cada manifestação da cultura corporal. Destarte, uma leitura mais aprofundada do documento permite vislumbrar uma organização que se afasta dos currículos tradicionais, especialmente daqueles que entendem como necessário um aumento gradativo da complexidade das atividades e a construção de sequências pedagógicas.

“O currículo não é neutro. Isso é Paulo Freire: educar é um ato político. Toda vez que a gente dialoga com os alunos, que escuta seus desejos é um ato de transgressão. Transgredir é do currículo cultural. É uma opção política” (S.77). Neira (2011c) afirma que na maioria das escolas, o currículo cultural tem se constituído no cenário das discussões curriculares, apontando ainda para a superação de documentos tradicionalmente excludentes que funcionam como aparelhos ideológicos (ALTHUSSER, 1998) e de reprodução das desigualdades sociais e culturais.

7.2 Indícios da ausência dos conceitos freirianos nas atuações docentes

Ao conversar com os professores não apresentamos o conceito freiriano de diálogo, apenas perguntamos sobre diálogo para ouvir o que pensam sobre isso. No entanto, nossas reflexões pautaram-se na premissa que estabelece uma relação horizontal entre educador e educandos e que pressupõe uma relação de escuta entre eles.

Os sinais apontam para uma compreensão equivocada dos professores sobre a concepção de diálogo, pois revelam que eles o entendem como uma prática que deve acontecer a serviço de uma Educação Física tradicional e centrada na figura do professor, fortalecendo uma posição historicamente autoritária: **“com a conversa você consegue que seu aluno seja crítico e te obedeça” (S.20)**. Os momentos destinados às perguntas dos alunos, os quais tiram dúvidas, não podem ser confundidos com a prática dialógica desejada por Paulo Freire (1967). Muitas vezes os docentes cumprem de forma burocrática essa atividade, incomodando-se com os questionamentos feitos pelos alunos, preferindo esquivar-se de perguntas consideradas fora de contexto ou até inapropriadas. Segundo Puel (2015), alguns professores apreciam quando os alunos saem do lugar-comum e trazem para aula inquietações sobre a temática, enquanto outros, preferem alunos apáticos, destituídos de conhecimento ou indagações, impossibilitando quaisquer tentativas de diálogo sobre os diferentes assuntos.

Na área da Educação Física, o relato dos professores nos leva a intuir que o diálogo fica restrito ao início da aula, confundido com as orientações sobre as atividades que serão desenvolvidas. Além de apresentarem um entendimento equivocado sobre diálogo, os professores declaram que o diálogo deve ficar reservado aos momentos “teóricos” desenvolvidos em sala de aula e ser rápido para não atrapalhar as atividades “práticas”: **“está no currículo que tem que dar a teoria e a coordenação cobra que a gente trabalhe em sala” (S.18)**. **“Os alunos não querem ficar lá, mas é mais fácil pra entenderem” (S.19)**. **“Eles querem movimento, não dá pra ficar na sala com aula teórica pra conversar” (S.23)**. **“O diálogo deve ser rápido, pra explicar o que vai acontecer na quadra. Se a gente ficar batendo papo acaba e nem demos o que foi planejado” (S.24)**.

Os professores também reconhecem o diálogo como **“um instrumento importante da prática pedagógica” (S.22)**, sem conseguir explicar ou discutir como ele se manifesta durante as aulas. Destacamos que nos documentos curriculares o diálogo aparece como parte das expectativas de aprendizagem a serem alcançadas, compreendendo-o como importante instrumento para o desenvolvimento de uma sociedade democrática (SÃO PAULO, 2007c) sem definir, entretanto, como deve acontecer. Também é fundamental para a participação efetiva dos alunos nas atividades pedagógicas e um princípio ético primordial para mediação de conflitos e formação crítica, autônoma e emancipada. Apesar de óbvia, nem sempre essa

afirmação se mostra presente nas relações escolares (CARDIERI, 2015), permeadas por decisões unilaterais em uma prática próxima da educação bancária de Paulo Freire, que entendia as relações humanas como possibilidades, nunca como condicionamentos.

O diálogo no cotidiano escolar precisa ser vivido como mais do que simples troca de ideias (FREIRE, 2016), pois tem como objetivo precípua a reflexão e a ação sobre o mundo, transformando-o e humanizando-o. Os professores, em seu discurso sobre o tema, apontam para uma perspectiva de diálogo que vai de encontro à nossa compreensão do conceito, pois sinalizam que durante os diálogos com os alunos buscam a aceitação de suas ideias, um comportamento esperado para a escola: **“como a relação com a gente é boa, não tem porque eles criticarem nossa aula, nosso comportamento. Obedecer no sentido de não bagunçar, se comportar mesmo” (S.21).**

O que temos feito nas escolas além de disciplinar os alunos? Temos fingido nos preocupar com sua formação crítica e autônoma, ao mesmo tempo, em que os treinamos para obedecer a um sistema que os condena à reprodução de modos de vida. (MONTEIRO, 2009, p. 123)

Os professores também relacionaram o diálogo com a atividade de mapeamento: **“é nesta conversa que eu combino as coisas, que conheço os alunos, descubro o que eles sabem” (S.25).** **“Não é como deveria ser porque a gente acaba não falando de outras coisas que não sejam os esportes e o quarteto fantástico” (S.26).** Segundo Neira e Nunes (2008), mapear é identificar as práticas corporais da comunidade em que a escola está inserida, reconhecendo os sentidos e significados que elas têm para os diferentes grupos sociais do entorno e colocando em suspensão “conteúdos clássicos” da Educação Física. Em consonância com Paulo Freire (1967), consideramos o mapeamento a representação da importância do planejamento a partir da realidade dos educandos, por meio de uma relação essencialmente dialógica, que deve acontecer regularmente no cotidiano escolar (SÃO PAULO, 2007c).

Outro conceito freiriano não identificado nos discursos, revelando-se assim como um sinal significativo, é a ausência das questões de ética e autonomia.

São duas concepções que se encontram situadas no topo da organização hierárquica dos valores mais importantes de quaisquer escolas. Contudo, um olhar mais atento para essas instituições revela que, muitas vezes, o tratamento desses dois pilares não alcança o grau de importância necessário; quiçá, com inevitável

distanciamento (GOERGEN, 2005). O texto “Valores em crise: o que nos causa indignação?” (TOGNETTA; VINHA, 2009) nos provoca a refletir sobre uma mudança de paradigmas, justamente, sobre essas questões tão caras à Educação.

Em tempos de pós-modernidade, não vivemos uma crise de valores, o que implicaria na ausência deles nas diferentes relações sociais, inclusive nas que se estabelecem no cotidiano escolar. Conquanto, o contrário é provável, considerando-se que os valores reconhecidos como de domínio privado têm prevalecido sobre os de domínio público, além da ascendência de valores considerados não morais. Este é o cenário da escola contemporânea, da educação pós-moderna, “[...] um cenário de crise porque estão sendo desestabilizados os principais alicerces do pensamento moderno sobre os quais se funda, ainda, a prática educativa” (GOERGEN, 2012, p. 166).

Durante o período da Ditadura Militar, fazia parte dos currículos escolares a disciplina de Educação Moral e Cívica, que tinha como finalidade propagar a obediência às leis e a adequação de alunos e professores aos valores considerados inquestionáveis e fundamentais (ABREU, 2008; MENIN, 2002). Durante o período em que essa disciplina permaneceu nos currículos, não havia espaço para o diálogo, para a reflexão, para o desenvolvimento da autonomia ou da ética, como pensava Paulo Freire (2010). As práticas não eram dialógicas e não havia espaço para a divergência de ideias e para debates.

A escola contemporânea precisa desenvolver atividades que privilegiem a discussão e a vivência de valores desejáveis à convivência democrática, com vistas à equidade e à justiça social e que favoreçam “[...] o autoconhecimento e o conhecimento do outro, a identificação e a expressão dos sentimentos [...] formas [...] justas e [...] eficazes de resolver conflitos [...] o desenvolvimento da autonomia” (TOGNETTA; VINHA, 2009, p. 39). Porém, não é o que as escolas proporcionam aos educandos, pois raras são as possibilidades de resolução de conflitos sem a interferência de um adulto, ou ainda, quando a solução se dá por meio de punições como advertências, suspensões ou até “transferências”. Para a resolução de conflitos há que se ter, ao menos, tolerância com o outro e respeito por suas escolhas, sem se tornar subserviente:

Outra virtude é a *tolerância*. Sem ela é impossível um trabalho pedagógico sério [...] é inviável uma experiência democrática autêntica [...] a prática educativa progressista se desdiz.

Ser tolerante não é ser *convivente* com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçá-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente.

Num primeiro momento, falar em tolerância é quase como se estivéssemos falando em favor. É como se ser tolerante fosse uma forma cortês, delicada, de aceitar, de *tolerar* a presença não muito desejada de meu contrário. Uma maneira civilizada de consentir numa convivência que de fato me repugna. Isso é hipocrisia, não tolerância. Hipocrisia é defeito, é desvalor. Tolerância é virtude. (FREIRE, 1997, p. 39, grifos do autor)

A ocorrência de conflitos em diferentes momentos e espaços do cotidiano escolar tem levado professores e equipes gestoras a revisitar seus projetos político-pedagógicos com o objetivo de coibir situações de agressão e/ou violência. No entanto, na tentativa de fomentar valores considerados adequados à convivência harmoniosa dos educandos, muitas vezes são adotadas práticas heterônomas, inclusive, com punições ou premiações aos estudantes (MOLINA; FREIRE; MIRANDA, 2015). Entendemos, como Menin (2002), que os sujeitos do cotidiano escolar só conseguirão trabalhar com valores voltados à autonomia e à ética, quando pautarem suas práticas em princípios como empatia, justiça social, equidade e solidariedade. A escola verdadeiramente democrática e progressista não trata de maneira simplista essas questões. Entende os estudantes como sujeitos do processo de aprendizagem, de sua história e no mundo e, por isso, autonomia não é algo dado, e ética não é entendida como uma simples resposta às crises morais e/ou de valores, mas são desenvolvidas e discutidas com a participação dos próprios alunos em um processo educativo democrático (NOGARO; EIDT, 2015; PARO, 2011).

A Educação Física, como componente curricular, não pode estar alheia a essas práticas, mas tratar de ética e autonomia ao longo de todo o planejamento. **“Quando comecei a pensar em autonomia e ética, fiz relação com a independência que dou para os alunos escolherem as atividades: com quem jogar, como organizar o jogo. Depois vi que isso é rolar bola. A autonomia e a ética de Paulo Freire não é o que eu faço. É algo que o aluno vai desenvolver com o tempo” (S.50)**. Duas perguntas orientaram nossas reflexões sobre as falas dos professores a respeito do tema: é possível ensinar ética na escola? Como tematizar ética nas práticas pedagógicas da Educação Física? É oportuno apresentarmos os conceitos que orientam nossas reflexões sobre ética e autonomia e suas relações indissociáveis com o cotidiano escolar e com a Educação Física.

O conceito de autonomia não aparece desconectado de outros elementos constituintes da pedagogia freiriana, mas como um pressuposto para práticas democráticas e éticas (NUNES, 2011) que tencionam indivíduos conscientes de seus direitos e deveres, presente em todos os discursos pedagógicos. A autonomia como Freire (2010) pensava, pauta-se no diálogo, não é inerente ao ser humano, mas o resultado de um processo e quando conquistada é um elemento inviolável do indivíduo (MAFRA, 2007). O educador que pretende organizar suas práticas pelo princípio da autonomia deve ter como pressuposto primeiro de suas escolhas pedagógicas o respeito à liberdade e à própria autonomia dos educandos. Em que pese:

Esta postura respeitosa ante o educando emerge do modo de ser habitual do educador, da sua compreensão do homem e do mundo, da compreensão que tem de si mesmo, do seu projeto de vida, inclusive projeto de vida profissional. O agir-educativo do educador emana do projeto individual e profissional que vislumbra para si mesmo. (CUNHA, 2003, p. 154)

O termo ética, apesar de não ser conceituado explicitamente ao longo de sua obra, percorre todo o itinerário de Paulo Freire, desde a primeira edição de *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968 até seu último livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Para ele, as ações dos educadores devem ser norteadas pela ética, mas não qualquer uma:

Da ética que condena o cinismo [...] a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou. [...] sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. (FREIRE, 2010, p. 16)

Pitano e Ghiggi (2009) também questionam se, apenas partir dos saberes dos estudantes para a construção do conhecimento e da resolução de problemas, é suficiente para a construção da autonomia e da ética, haja vista a natureza cada vez mais injusta e desigual da sociedade contemporânea. Baptista (2017), do mesmo modo nos lembra de que é impossível refletir sobre ética e autonomia sem levar em consideração os demais princípios freirianos que conduzem a uma educação libertadora.

Ao tematizar as manifestações da cultura corporal, a Educação Física escolar incorpora os valores inerentes a essas práticas. Contudo, segundo Menin (2002) há que se cuidar para não impor quaisquer valores, por melhores que sejam, ou ainda, deixar que cada partícipe das atividades decida quais os valores a seguir. Recordamos o entendimento de Paulo Freire (2010) acerca de autonomia, para ele o

ponto de equilíbrio e legitimidade entre autoridade (do educador) e liberdade (dos educandos) é fundamental para que os entendimentos sobre quais valores devem compor as práticas pedagógicas da Educação Física.

A construção da autonomia não acontece entre uma aula e outra, longe disso, **“é um processo definido nos planejamentos como experiências que estimulem as tomadas de decisão em todas as aulas” (S.56)**, um caminho a ser percorrido durante todo o tempo de Educação Básica dos educandos. Perpassa a compreensão de que todo conhecimento é transitório e que o estudante precisa ser estimulado à análise, à construção e à desconstrução dos conhecimentos que leva para a aula de Educação Física.

A relação entre educador e educandos deve ser respeitosa, amorosa, dialógica, problematizadora e confiante (FREIRE, 2010; 2016) para que os demais princípios freirianos possam se manifestar nas práticas pedagógicas, entre eles autonomia e ética. A ação do professor democrático e emancipatório não se resume a tão somente falar sobre determinados temas, demonstrar certos movimentos, é preciso que esteja repleta de criticidade e liberdade, de forma a permitir a participação dos educandos em diferentes momentos (ASSIS, 2007). **“Pra ser um professor com autoridade eu tenho que ser solidário, que respeitar o outro em toda sua expressão de liberdade. Autoridade e liberdade têm que andar juntas! Qual é o sentido de ética que trazemos pras aulas? Decência e boniteza! Quando a gente ensina mais que a técnica. Quando faz o que fala” (S.56)**. O professor consciente de seu papel pedagógico não limita a liberdade dos alunos, mas os incentiva aos questionamentos, à busca de novos conhecimentos. Isso só é possível ao respaldar suas escolhas em princípios éticos e na construção da autonomia de seus alunos, favorecendo a formação cidadã apregoada nos documentos curriculares de Educação Física para a cidade de São Paulo (SÃO PAULO, 2007c).

Autonomia e ética, como princípios da pedagogia freiriana, se apresentam como um campo de discussão amplo e pouco explorado no universo da Educação Física, no que se refere tanto aos estudos sobre formação inicial do professor quanto àqueles sobre sua atuação pedagógica. Quando pensamos em atuação pedagógica, é determinante o PPP de uma escola, sem o qual as práticas pedagógicas se assemelham a um barco à deriva. Esse é o documento que deve apresentar a compreensão de ética e a busca da autonomia dos alunos, além de orientar as práticas dos professores, apontando o caminho a seguir. Porém: **“Tenho dificuldade**

de explicar o que é autonomia. Não é a que está no PPP” (S.52). “O aluno é livre pra agir, mas deve ser responsável e responsabilizado por suas escolhas. Quem deve decidir como essa responsabilidade aparece nas aulas é a escola, quando define seu PPP e o que fará parte do currículo. Não sei se a escola deve buscar autonomia. É bonito no papel. Na prática é o caos” (S.53).

A própria elaboração do PPP deveria ser um exercício realizado de forma autônoma e ética, que envolvesse todos os sujeitos da comunidade escolar em uma discussão político-pedagógica, diretamente relacionada às políticas públicas para Educação (MONFREDINI, 2002). A autora adverte que esta não é uma tarefa fácil, pois exige mudanças na concepção de educação, na forma de conduzir e organizar a escola, na quebra de um paradigma autoritário para práticas, efetivamente, democráticas. Destarte:

[...] é necessário que sejam tomadas decisões que possibilitem a participação coletiva para que a transformação educacional se realize na prática. Em função disso, deve-se reconhecer o direito de participação de todos os segmentos da escola no processo de decisão. [...] A organização do projeto deve apoiar-se no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas, na autonomia, responsabilidade e criatividade, não devendo se restringir ao planejamento de ensino e atividades diversas. (LIMA, 2007, p. 24)

Paulo Freire (2010) afirma que o educador é ético e possibilita a construção da autonomia quando seu discurso sinaliza para a democracia, para a liberdade, quando sua fala coincide com suas ações. **“Quem define como isso acontece é o professor. É ele quem decide o quê e como tratar essas coisas. Nossas aulas desenvolvem autonomia e são éticas quando têm diálogo, respeito. Só o fato de não tomarmos todas as decisões já é um avanço” (S.54).** O professor de Educação Física, assim como os demais, deve inserir em suas práticas pedagógicas atividades que possibilitem a reflexão e discussão sobre os valores que referenciam a formação cidadã. As situações-problema que constituem as aulas devem ir além dos aspectos motores, proporcionando a alunos e professores a análise sobre gênero, inclusão, diversidade cultural, sexismo etc. Autonomia e ética devem se revelar em todas as práticas pedagógicas e isso **“acontece quando a gente deixa os alunos refletirem sobre o conteúdo em aulas mais críticas” (S.50). “Quando deixamos as aulas na base do diálogo, democráticas, reflexivas. Inclusive, nas formas que eu avalio. Se só avalio habilidades motoras, nunca vou praticar uma educação libertadora” (S.55).**

Concordamos com Guimarães e colaboradores (2001), ao afirmarem que a

Educação Física é tão responsável pelo ensino de valores na escola quanto os outros componentes curriculares, além de ser um *espaçotempo* rico em possibilidades para essa discussão. As práticas pedagógicas do componente não devem ser somente prazerosas, mas significativas para os alunos, caso contrário o empenho do professor em aproximar sua ação docente de uma formação cidadã terá sido em vão. Por meio da reflexão sobre os desafios proporcionados pelas atividades os alunos recriam os movimentos, ressignificam as manifestações da cultura corporal e se inserem em ações que buscam a transformação social.

Esse movimento colabora para a superação do senso comum de que a Educação Física é um componente curricular sem papel na instituição escolar e sem legitimidade no processo de formação cidadã. Os professores não podem perder de vista o papel e a função ideológica que a Educação Física escolar assumiu e desenvolveu ao longo da história, além de entender a escola como um *espaçotempo* de “[...] contradições, no qual existe uma multiplicidade de significados, que envolvem conflitos e alianças” (DE LIMA; DE LIMA, 2014, p. 11). Ainda, na perspectiva da formação cidadã e do desenvolvimento da autonomia e da ética, a Educação Física precisa “[...] possibilitar [...] a vivência de um corpo crítico, lúdico, solidário, que brinca, que sente, que ama, que vive a própria história [...] numa sociedade mais humana e igualitária” (p. 11).

Para cumprir esse papel, é determinante que o professor de Educação Física incorpore em suas aulas o ideário de Paulo Freire: ***“todos os conceitos freirianos andam juntos. Um não existe sem outro: diálogo, autonomia, ética, amor. Não dá pra definir de forma simples: diálogo é a essência da relação entre professor e aluno; autonomia não é só poder escolher o conteúdo; ética são as nossas ações que têm que combinar com a fala; amorosidade é o que temos pelos colegas, pela escola, pelos alunos. Fica difícil separar os momentos em que eles aparecem. Tudo isso transforma a educação, transforma a escola” (S.57).***

Também é preciso superar a confusão entre aulas “teóricas” e “práticas”. É essencial trazer para o trabalho docente o conceito de práxis (FREIRE, 2016) pedagógica, presente na pedagogia freiriana, transcendendo a ideia de que os saberes profissionais se constituem apenas pelas teorias (FORTUNA, 2015), ou que a ação docente se centra, essencialmente, na dimensão procedimental de conteúdos ou temas. Ao reforçar essa dicotomia os docentes sinalizam atitudes de acomodação e passividade diante dos dilemas da Educação, o que compromete de forma

inquestionável ações de viés crítico ou pós-crítico. As aulas de Educação Física devem possibilitar práticas significativas, criativas, que sejam um espaço para o debate, para a produção do conhecimento e, principalmente, para a reflexão sobre o cotidiano e as relações com a cultura corporal.

A ênfase da ação profissional [...] está no aspecto intelectual e não físico-motor. A posse de habilidades (saber fazer o movimento) não leva necessariamente ao sucesso profissional (ensinar o movimento a outras pessoas).

Saber como ensinar movimentos também não é suficiente. É preciso saber por que ensiná-los ou não a certa clientela, sob as circunstâncias de um certo contexto, em determinadas fases do processo ensino-aprendizagem. Isso implica decisões de natureza filosófica, sociológica, psicológica e biológica, teoricamente fundamentadas (novamente um processo intelectual). (BETTI, 2007, p. 240)

A prática pedagógica da Educação Física, fundamentada no entendimento que trouxemos de práxis ao longo do texto, deve buscar o equilíbrio entre as assertivas apresentadas para a ação docente nas inúmeras produções acadêmicas para a área e as soluções advindas das experiências vividas pelos educadores no cotidiano escolar. Sem esquecer a construção dos conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos, para que as aulas favoreçam “[...] a ampliação do acesso aos bens culturais e ao conhecimento, para todas as pessoas a serviço da diversidade” (SÃO PAULO, 2016a, p. 52). Esse entendimento precisa estar presente durante todo o processo de planejamento das atividades docentes. Portanto, esse objetivo só será alcançado, se as práticas corporais selecionadas forem mais do que simplesmente “aprender o movimento”. É papel do professor de Educação Física, além de mediar o processo de seleção de temas e conteúdos para a organização das manifestações da cultura corporal, auxiliar os alunos a “[...] analisá-las, significá-las e produzi-las [...] rompendo com a noção psicológica que explica o movimento como resultado de estímulos neurais, para entendê-lo como portador de significados culturais” (NEIRA, 2014, p. 17).

Sob o prisma dos Estudos Culturais, não existem práticas melhores ou piores, técnicas mais ou menos apuradas. Não interessa à Educação Física, culturalmente orientada, comparar ou mensurar as manifestações corporais de diferentes grupos sociais. Ao contrário, o professor precisa organizar situações didáticas que, com igualdade, garantam espaço e tratamento para as diversas práticas da cultura corporal e uma participação crítica dos alunos em todos os momentos da aula de Educação Física.

Para uma pedagogia culturalmente orientada, é preciso assegurar a realização de atividades variadas: relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, experimentação, acesso a vídeos, ritmos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc. (NEIRA, 2014, p. 21).

Para elaborar as atividades de ensino e estruturar as práticas pedagógicas do componente, o professor de Educação Física deve alinhar as expectativas de aprendizagem (SÃO PAULO, 2007c) aos objetivos do componente e ao próprio PPP da escola, assumindo sua posição de mediador do processo de construção do conhecimento. Os documentos produzidos em 2016, para a Educação Física (SÃO PAULO, 2016b), apresentavam uma proposta alinhada a esses pressupostos, organizada em “direitos de aprendizagem” e “eixos estruturantes”, que buscava estabelecer um diálogo com os educadores e suas práticas cotidianas. Infelizmente, a coleção chamada *Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria* (SÃO PAULO, 2016a), nem chegou a ser implementada nas escolas da rede, pois houve muita demora na estruturação dos textos para cada componente curricular. O processo de reestruturação curricular chegou ao fim no ano de 2016 e apenas em agosto daquele ano os documentos foram disponibilizados no *site* oficial da SME.

Apesar disso, entendemos que as estratégias e as ações apresentadas ao final da coleção se aproximam de uma prática pedagógica culturalmente orientada, estreitando os vínculos com o ideário de Paulo Freire, referência explícita da matriz curricular proposta naquele ano. Portanto, mesmo sem compor o rol de documentos oficiais, apresentamos os eixos estruturantes para a Educação Física como uma possibilidade real para a prática pedagógica do componente:

✚ Acesso às manifestações da cultura corporal: pressupõe fomentar o contato dos educandos com as diversas manifestações da cultura corporal e ampliar seus conhecimentos sobre si e sobre os outros.

✚ Interpretação dos significados atribuídos às práticas corporais: propõe, por meio de análises, reflexões, interpretações etc., ajudar os educandos a relacionar as práticas corporais experimentadas no cotidiano escolar com os discursos que legitimam ou não, essas e outras manifestações corporais.

✚ Problematização das relações de poder presentes nas manifestações da cultura corporal: prevê desequilibrar as concepções presentes nas práticas corporais e que colaboram para o processo de formação de identidade social e

cultural.

✚ Ressignificação e criação: indica organizar as práticas pedagógicas a fim de que os educandos consigam ressignificar as manifestações corporais experimentadas e aumentem a compreensão sobre os elementos culturais que as compõem, sobre o mundo e sobre as relações de poder instituídas entre elas e os homens em diferentes comunidades e instâncias da sociedade.

Apesar de ser um grupo bastante heterogêneo, apenas 3 professores (18,75%) têm mais de 20 anos de atuação profissional, com ingresso na PMSP entre as décadas de 1990 e 2000. Sete docentes têm entre 5 e 10 anos de profissão (43,75%), com ingresso na PMSP na década de 2010 e 5 professores têm entre 11 e 20 anos de trajetória profissional (31, 25%), com ingresso na PMSP entre as décadas de 2000 e 2010. Esses dados se mostram relevantes ao interpretarmos os discursos sobre as práticas pedagógicas e a necessidade de documentos normativos. As falas desses professores se aproximam daqueles enunciados de educadores em início de docência quando, em função de inúmeros desafios profissionais, buscam as soluções para os problemas do cotidiano escolar em currículos mais normativos. A preparação da aula, a organização da prática pedagógica, tem se apresentado como um desses desafios, ainda a serem superados pelos professores em diferentes momentos da vida profissional (QUADROS et al., 2015). O exercício da docência se dá, essencialmente, em momentos de contradição, resistências e desistências:

Como está o professor preparado para tal? A ausência da reflexão, o tecnicismo exagerado, as desconsiderações aos processos de contradição e de diálogo podem resultar em espaços de engessamento das capacidades de discutir/propor/mediar concepções didáticas. (FRANCO, 2015, p. 606)

Segundo Scocuglia (1999), uma ação docente diretiva não pode ser confundida com arrogância ou prepotência, posto que é natureza da prática educativa ser diretiva (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Os conceitos de autoridade, autoritarismo e licenciosidade, muitas vezes, permearam os discursos dos professores, reforçando uma tênue relação entre eles. De acordo com Freire (2010, p. 89), “autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam [...] a vocação ontológica do ser humano”. Assim, a educação libertadora, proposta por Freire (2016), deve incorporar a discussão desses conceitos, para superar o autoritarismo e a anomia (GHIGGI, 2001).

[...] nunca disse ou sequer sugeri que o contrário de não ter uma verdade para impor seria não ter nada a propor. Se nada temos a propor ou se simplesmente nos recusamos a fazê-la, não temos o que fazer verdadeiramente na prática educativa. A questão que se coloca está na compreensão pedagógico-democrática do ato de propor. O educador que não pode negar-se a propor, não pode também recusar-se à discussão, em torno do que propõe, por parte do educando. (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 45)

O respeito ao aluno e ao professor deve começar na escola. E por que não na Educação Física? As práticas pedagógicas fundamentadas na pedagogia freiriana se anunciam como o *inédito viável* (FREIRE, 2001b), a denúncia e o anúncio de um mundo possível. O professor assume um papel definitivo nessa trilha: o de realizar sonhos. Destarte, entendemos que:

o educador pensa o futuro, está voltado para o futuro, mas sua ação cotidiana está totalmente engajada no presente. Sua ação, portanto, é uma ação contraditória. Por isso as relações entre o pensamento utópico e a ação pedagógica são complexas e dialéticas. É por isso, também, que a utopia pedagógica deve ser concreta, para não se tornar uma abstração delirante. (GADOTTI, 2007, p. 18)

A escola contemporânea nos instiga sempre a questionar quais foram as razões que a constituíram da forma como a conhecemos e qual deve ser o seu papel em uma sociedade marcada pelo individualismo, pela efemeridade das relações e pela busca de resultados imediatos (BAUMAN, 2001). A escola pública se apresenta pautada nos princípios de justiça social, equidade e democracia, e tem como principais objetivos a formação de um cidadão autônomo, reflexivo e emancipado. Contudo, a realidade que se desvela a um olhar mais atento, nos leva a refletir sobre qual é, de fato, a função da escola.

Em seu texto, Dubet (2004) reflete sobre a questão elencada anteriormente e constata que a definição de uma escola justa e democrática, desejada nos dias de hoje, esbarra em diferentes concepções, tais como: meritocracia, oferta de conhecimentos mínimos, equiparação de desigualdades sociais, inclusão das classes marginalizadas, entre outras. No entanto, essas concepções são imediatamente contraditórias, reforçando o entendimento de que apenas o ingresso de alunos das diversas classes sociais não é garantia de justiça social e equidade. Segundo Mendes (2012) os princípios de escola justa e de equidade, rotineiramente, têm se confundido com a ideia de igualdade de oportunidades. A autora também afirma que a escola não consegue lidar e enfrentar a realidade em que está inserida, pois “[...] as igualdades de oportunidades ainda não são para todas (sic) e nunca foram as mesmas para todos” (p. 11).

A proposta de educação inclusiva vai ao encontro do conceito de escola justa, mas que ainda esbarra em uma ideologia dominante que entende as diferenças como ameaças aos cotidianos escolares, desejados homogêneos e harmoniosos: **“O aluno que não estava na escola, agora está. Precisa ser atendido. É um problema para a instituição: ele quer ser ouvido, opinar, ele incomoda, causa o enfrentamento com quem não está acostumado com ele” (S.69). “Como inserir esse aluno diferente em um lugar que ainda é seletivo e preconceituoso? Se a escola é, provavelmente a Educação Física também é!” (S.70).** Ao receber os alunos das classes minoritárias, a escola se abre às discussões que estavam alijadas do convívio escolar e que não tinham lugar nas práticas pedagógicas. É colocar em pauta o tema dos direitos humanos nos diferentes componentes curriculares, entre eles a Educação Física.

Em vista disso, fica claro o esforço que professores e pesquisadores precisam fazer, ainda, para legitimar o papel educativo da Educação Física. E a dificuldade em definir caminhos para as práticas pedagógicas, que, muitas vezes, se apoiam apenas nos saberes experienciais (TARDIF, 2011). **“Acho que o nosso desânimo afeta os alunos: os mesmos temas de um ano a gente repete no outro!” (S.72). “A gente não planeja nossas aulas pensando no repertório motor ou nas práticas corporais do aluno. Um currículo mal feito também contribui para o aluno fugir das aulas” (S.73).** Consoante Correia (2011), é preciso reconhecer que o *espaçotempo* da escola oferece aos professores desafios diários e das mais diferentes ordens. Apesar de suas reflexões serem orientadas à atuação docente no Ensino Médio, consideramos relevante a aproximação com os dilemas cotidianos vivenciados pelos professores no Ensino Fundamental, com os diferentes anos de escolarização.

Uma proposta educativa sob a forma ou não de um componente curricular deve estar comprometida no âmbito de um projeto social, cujo processo se dá por meio de múltiplas ações que se consubstanciam no cotidiano escolar. Uma concepção sempre inacabada de educação está subjacente aos trabalhos e procedimentos inerentes ao dia a dia da escolarização. A premissa que perpassa este discurso é a de que é possível uma abordagem crítica e inovadora para o espectro mais amplo da prática social da educação, na qual a Educação Física deve estar engendrada como componente cultural. (CORREIA, 2011, p. 153)

Há um gradativo aumento no número de alunos que deixa de participar das aulas de Educação Física e um dos motivos apontados por eles é, justamente, uma prática pedagógica inadequada ou inexistente, pois, de acordo com Darido (2004),

muitas vezes os diferentes temas da cultura corporal são repetidos em diferentes anos pelos professores. Reforçamos o fato de que muitas das publicações críticas e pós-críticas produzidas pela Universidade não chegam aos professores, o que contribui para a manutenção de práticas pedagógicas consideradas “de sucesso” e a seleção de temas com os quais os docentes tenham afinidade, como o quarteto fantástico, amplamente discutido nos cursos de formação docente.

7.2.1 Sintetizando esses indícios

Durante as análises do primeiro, terceiro e quarto encontros, os sinais levantados desvelaram indícios da ausência de conceitos freirianos nas atuações dos educadores participantes da pesquisa. Em que pese o diálogo da formação profissional em Educação Física (inicial e continuada) com a atuação docente, a obra freiriana tem contribuições inquestionáveis e, ao mesmo tempo, pouco divulgadas. A educação contemporânea exige dos professores mais do que a técnica para ensinar ou o conhecimento científico, é preciso estar preparado para um projeto de sociedade multicultural, que anseia um indivíduo ético e autônomo. Assim sendo, os cursos de formação docente precisam oferecer aos futuros educadores mais do que os conteúdos específicos dos componentes curriculares; é preciso ensiná-los a ouvir, a perceber quais são os impactos sociais de sua prática pedagógica, a se comprometer com os aspectos ético, político e social do trabalho docente. Há que se ter coerência na ação educativa!

E que dizer de educadores que se dizem progressistas mas de prática pedagógico-política eminentemente autoritária? Não é por outra razão que insisti tanto, em *Professora sim, Tia não*, na necessidade de criarmos, em nossa prática docente, entre outras, a virtude da coerência. Não há nada talvez que desgaste mais um professor que se diz progressista do que sua prática racista, por exemplo. É interessante observar como há mais coerência entre os intelectuais autoritários, de direita ou de esquerda. Dificilmente, um deles ou uma delas respeita e estimula a curiosidade crítica nos educandos, o gosto da aventura. Dificilmente contribui, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando. (FREIRE, 2010, p. 109-110, grido do autor)

Ao longo dos encontros, os educadores buscaram se dedicar de forma mais esmerada à compreensão dos conceitos freirianos e participar mais ativamente das discussões sobre a pedagogia freiriana. Porém, quando tentávamos traçar semelhanças entre o ideário de Paulo Freire e as práticas pedagógicas, eles não conseguiam identificar em suas próprias atuações os conceitos freirianos. Essa

situação, presente em vários sinais nos apontam para a presença diminuta da obra de Paulo Freire nos processos de formação inicial e continuada, reforçando o caráter divergente entre os discursos de valorização da profissão docente e o que, de fato, acontece nas escolas e nos cursos de Licenciatura (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016).

A formação de professores é um processo permanente, que ultrapassa as proposições de políticas públicas e também se insere no campo dos saberes construídos no cotidiano escolar. No livro *Medo e ousadia: o cotidiano do professor* (SHOR; FREIRE, 1986), os autores tecem um diálogo sobre questões pertinentes não só à atuação do professor, mas também à formação para a docência.

[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar à distância da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem. Os próprios conceitos que usamos em nossa formação intelectual e em nosso trabalho estão fora da realidade, muito distantes da sociedade concreta. Em última análise, tornamo-nos excelentes especialistas, num jogo intelectual muito interessante – o jogo dos conceitos! É um “balé de conceitos”. (SHOR; FREIRE, 1986, p. 69)

Os cursos de formação inicial, segundo Freire (2001a), formam o educador para pensar e agir a partir de situações abstratas, desconectadas do cotidiano escolar, posto que a própria Universidade consolidou suas práticas formativas em um contexto que pouco considera as demandas escolares. Para ele, entre os diversos papéis da Universidade, está o cumprimento da responsabilidade social junto às escolas de Educação Básica, contribuindo para o acesso e produção do conhecimento científico a partir daquela realidade e também para a formação continuada dos educadores que atuam nas redes públicas e privadas de ensino. Ainda, essa aproximação é particularmente propícia para que os professores universitários reflitam e reconsiderem a organização de suas matrizes curriculares, seus métodos de ensino e a suas pesquisas (FREIRE, 2001b).

É fundamental que os docentes da Educação Básica também repensem não só as práticas pedagógicas, mas também sua participação em processos de formação continuada, buscando se inserir nos diferentes ambientes acadêmicos, como grupos de estudo, cursos de extensão, cursos de pós-graduação *stricto sensu* etc. No segundo encontro, o tema da formação – inicial e continuada – surgiu nos discursos dos participantes, sinalizando além de uma insatisfação com os cursos de formação, uma autocrítica muito severa, mas pertinente **“a gente não faz a nossa parte, não estuda, não sai da caixinha da faculdade” (S.27)**. Freitas e Machado (2010) alertam

para a relevância de se constituir a formação de professores a partir de uma perspectiva emancipatória, identificada com as práticas da educação popular e que permita aos professores se reconhecerem não só como sujeitos do processo educativo, mas como produtores de conhecimento a partir de seu *espaçotempo* de atuação. Estruturar esse processo sob a égide freiriana não só é possível, como também necessário, mas demanda a adoção de alguns princípios norteadores da formação:

(1) a formação seja ela inicial ou continuada solicita um contexto de problematização da realidade; (2) a escuta como fundamento do diálogo é uma prática e também um conteúdo indispensável no processo de formação; (3) o tempo é uma dimensão fundamental para a materialidade das políticas e da intencionalidade educativa; (4) a relação dialógica é expressão da relação teoria-prática que traduz a concretude de uma concepção formadora. (SANTIAGO; BATISTA NETO, 2011, p. 09)

Professores que se arriscam com práticas progressistas e democráticas encontram na pedagogia de Paulo Freire os pressupostos para suas ações no cotidiano escolar, mas os docentes têm apresentado dificuldades para identificá-las em suas práticas ou para refletir sobre elas. Organizar as práticas pedagógicas da Educação Física, por esse prisma, significa se afastar da ótica tecnicista que permeia os currículos dos cursos de formação docente e que, igualmente, assola as aulas de Educação Física nas escolas. Significa abandonar práticas de *laissez-faire*, sem adotar, todavia, práticas autoritárias (ASSIS, 2007) e contemplar a diversidade em toda a magnitude com que se apresenta na escola.

Como resultado das políticas públicas em Educação, a maioria das crianças e adolescentes em idade escolar tem garantia de acesso e permanência às escolas da rede pública. Contudo, o desafio de oferecer um processo de ensino e aprendizagem significativo a essas pessoas ainda se mantém no cotidiano dos professores (OLIVEIRA; LEITE, 2012). De acordo com as autoras, muitas vezes as práticas educativas são construídas em uma perspectiva negativa para esses alunos, pois resvalam nos preconceitos dos sujeitos do processo educacional (professores, coordenadores pedagógicos e gestores) que declaram: os alunos não sabem ler, não sabem se comportar, não seguem as regras, não conseguem aprender.

Streck (2009) destaca em seu texto a proximidade de políticas uniformizadoras e reguladoras com a situação de exclusão social provocada pelo não acolhimento desses indivíduos. O autor vai além, pois afirma que o conceito de exclusão social reforça o senso comum de que todos os indivíduos excluídos compõem o mesmo

grupo social (negros, pobres, deficientes, homossexuais etc.) e estão no mesmo patamar “[...] políticas de inclusão de cegos ou surdos e políticas de inclusão de negros ou pobres” (STRECK, 2009, p. 549).

Os professores de Educação Física que atuam na rede pública não estão alheios a essa questão. Ao contrário, a presença de alunos historicamente excluídos dos processos educacionais se agiganta durante as aulas do componente. Os sinais gerados no terceiro encontro indicam que, muitas vezes, os professores vivenciam situações de conflito com esses alunos, com as quais não conseguem ou não sabem lidar: **“Como inserir esse aluno diferente em um lugar que ainda é seletivo e preconceituoso”?** (S.70).

O discurso dos educadores, como revelado nos sinais que geraram esses indícios, se apresenta como um contraponto ao entendimento comum de que a escola é uma instituição que acolhe, aceita e valoriza a diversidade social e cultural dos educandos. Arriscamo-nos a dizer que, na área da Educação Física escolar, essa informação é falaciosa, uma vez que, historicamente, o componente curricular esteve caracterizado por práticas excludentes, elitistas e monoculturais (NEIRA, 2011b), em franca identificação com as práticas da educação bancária (FREIRE, 2016). Os sinais que constituem esses indícios revelam um olhar desanimado em relação à escola, enxergando-a como uma *espaçotempo* de práticas preconceituosas e normativas: **“se a escola é, provavelmente a Educação Física também é!”** (S.70).

Em uma perspectiva cultural, é dever do professor de Educação Física ir além da tolerância ou do respeito às diferenças presentes no cotidiano escolar, sem, no entanto, deixar de questioná-las. Para entender de qual diferença estamos falando e de sua relação com o conceito de desigualdade, muito presente nos estudos contemporâneos sobre Educação, trazemos um fragmento do texto “Educação em Direitos Humanos: local da diferença”:

a questão da diferença situa-se como dimensão cultural, expressando distintos modos de vida, valores e significação, que se constituem e reconstituem no processo dinâmico das relações sociais permeadas por jogos de poder. Em contrapartida, desigualdade corresponde à dimensão sociopolítica das relações sociais, que, nesses jogos de poder, configuram a presença de forças hegemônicas e contra-hegemônicas representadas por grupos sociais em situações assimétricas quanto ao acesso aos bens materiais e simbólicos socialmente produzidos. (RAMOS, 2011, p. 195)

Segundo Felipe e França (2014), somos o resultado de um intenso processo de miscigenação e, ao mesmo tempo, autores e atores de práticas cotidianas preconceituosas e discriminatórias em relação a grupos minoritários (no sentido de

participação e representação social em instâncias de decisão). Ainda, os documentos que conferem legitimidade às práticas constituídas no cotidiano escolar, estão repletos de referências à diversidade cultural e social como uma realidade presente e consolidada na escola. Não obstante, discurso facilmente desconstruído com uma simples leitura dos currículos escolares contemporâneos.

A escola contemporânea, antes de tolerar as diferenças, precisa compreender como elas se estabelecem, quais são as disputas que estão em jogo e a quem interessa a categorização das pessoas que compõem os grupos dos “diferentes”: classe social, etnia, gênero, religião, entre outros (MOREIRA, 2002b). Ao permitir práticas pedagógicas fundamentadas em uma perspectiva cultural, a escola admite e valoriza as diferenças, mas vai além, pois “[...] assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social [...]” (NEIRA, 2015, p. 293), em franca proximidade com os conceitos de Paulo Freire (2016) para uma educação libertadora. Os conceitos fundantes da pedagogia freiriana e os pressupostos dos Estudos Culturais são primordiais para dirimir esses problemas que assolam a Educação Básica há algum tempo.

A Educação Física cultural, assumidamente, se posiciona a favor dos mais fracos, dos que ao longo do tempo não viram suas produções culturais corporais contempladas pelos currículos escolares. Rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico. Em vez de camuflar as diferenças para que não possam ser vistas, o currículo cultural promove o confronto e abre espaço para que os alunos externem e analisem os sentimentos e impressões pessoais que eclodem nos momentos de divergência. (NEIRA, 2016d, p. 89)

Os conceitos freirianos, apresentados ao longo desta tese - diálogo, autonomia, conscientização, amor, ética - estão presentes, implícita ou explicitamente nos PPP das escolas da PMSP. No entanto, alguns sinais revelam que esses princípios pouco se manifestam nos discursos sobre práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que participaram da pesquisa, principalmente quando eles refletem sobre diálogo, considerado **“um instrumento importante da prática pedagógica” (S.22)**, contrapondo-se ao entendimento que compartilhamos com alguns estudiosos de Paulo Freire:

[...] diálogo não pode ser confundido com uma técnica ou com um método pedagógico. Diálogo é, antes de tudo, uma maneira de ser, um modo de se relacionar com o mundo e com os outros. Não se pode optar pelo diálogo numa aula ou num determinado programa como uma proposta ou projeto isolado. (STRECK, 2014, p. 93-94)

Na concepção de Paulo Freire (1967), o diálogo, a ética e a política aparecem, irremediavelmente, conectados nas ações docentes. O que pode variar é a opção que o educador faz no momento de colocar em prática suas convicções, de vida e pedagógicas, e a forma como compreende esses conceitos e suas conexões com as práticas pedagógicas: **“Quando comecei a pensar em autonomia e ética, fiz relação com a independência que dou para os alunos escolherem as atividades: com quem jogar, como organizar o jogo. Depois vi que isso é rolar bola. A autonomia e a ética de Paulo Freire não é o que eu faço. É algo que o aluno vai desenvolver com o tempo” (S.50).**

A autonomia se revela em práticas que privilegiam o debate e a participação coletiva em tomadas de decisão de forma democrática (FREIRE, 2013). O conceito de ética, na perspectiva freiriana (FREIRE, 2010), se revela todas as vezes que o educador possibilita aos educandos o exercício da empatia; seja em situações de experimentação das manifestações da cultura corporal, seja em reflexão coletiva e respeitosa acerca dos temas trabalhados. Nesse sentido, a proposição de um PPP construído de forma dialógica com a comunidade é um passo importante para realizar mudanças no cenário educacional contemporâneo.

Segundo Saul e Saul (2013), um projeto articulado com os princípios de Paulo Freire, assume um papel de facilitador das mudanças no cotidiano escolar e de acolhimento para os professores que pensam um currículo cultural com vistas a uma educação problematizadora e democrática, acessível a todos e que respeite as singularidades dos indivíduos. Assim sendo, o PPP também é um importante instrumento na luta por melhoria das condições do trabalho docente e na implantação de práticas pedagógicas coletivas e dialógicas. Ademais, faz-se imperioso que algumas categorias presentes na obra freiriana estejam anunciadas no PPP que se pretende crítico, emancipado e progressista:

[...] politicidade, comprometimento, eticidade, democracia, dialogicidade e práxis que assegurem a dignidade humana, a liberdade e a justiça social. Pensar em uma educação progressista implica sentir, pensar e agir sobre: o pressuposto político da educação (A favor de quem? Para quem?), o compromisso e a ética das relações (Como? Quais valores?), a democracia (Com quem?) e o diálogo (Para que?) em uma relação a partir da realidade concreta. (LIMA, 2017, p. 60)

Em tempos de *“Escola sem partido”*, a politicidade presente na pedagogia freiriana se mostra mais atual do que nunca. É por meio de uma educação crítica e problematizadora que os professores podem combater o proselitismo doutrinário,

presente em ações que privilegiam a construção da heteronomia e práticas contrárias ao entendimento de ética, discutido neste texto. No terceiro encontro há sinais que revelam, inclusive, que a ética conforme pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 2010) parece não marcar presença nas práticas educativas da Educação Física escolar: **“Qual é o sentido de ética que trazemos pras aulas? Decência e boniteza! Quando a gente ensina mais que a técnica. Quando faz o que fala (S.56). Nossas aulas desenvolvem autonomia e são éticas quando têm diálogo, respeito” (S.54).**

As proposições curriculares para a Educação Física da rede pública de São Paulo (2007c; 2016b) significam importantes documentos no exercício de uma docência crítica e progressista, alinhados ao pensamento de Paulo Freire, e que vão de encontro à “ideologia” do projeto *“Escola sem partido”*. Porém, há indícios que nos mostram que os educadores que participaram dos encontros pouco se apropriaram dos conceitos e discussões apresentados nesses textos; principalmente, dos documentos produzidos em 2007 e que permaneceram como referência para as práticas pedagógicas por mais de dez anos na RME. As falas dos docentes nos revelam indícios de que é preciso, como discutido anteriormente, mudar as perspectivas da formação inicial dos professores de Educação Física, pois **“trabalhar conforme o currículo é complicado [...] a gente não teve preparo pra isso, nem na faculdade, nem em cursos. O currículo [...] é complexo, exige estudo, leitura [...] paciência e diálogo como princípio pedagógico. E trabalhar no pensamento freiriano é correr riscos: escolher atividades desafiadoras, aulas em situação-problema, avaliar de formas diferentes” (S.65).**

O conhecimento superficial do currículo cultural da Educação Física e da matriz curricular dos documentos oficiais da PMSP (SÃO PAULO, 2007c) para o componente revela que há falta de compreensão sobre os instrumentos e critérios de avaliação: **“a forma como avalio os alunos não combina com o que eu falo sobre democracia, educação libertadora. Considero minhas aulas críticas, mas ainda não avancei na forma de avaliar. Às vezes, prefiro avaliar por participação do que usar critérios técnicos e prejudicar algum aluno (S.67). O currículo da rede falha nesse ponto, não diz como fazer. Como quando a gente falou sobre o que ensinar em cada ano. Fica muito solto” (S.68).** Neira e Nunes (2009b) apresentam algumas possibilidades de avaliação que coadunam com o que é proposto pelos documentos curriculares (SÃO PAULO, 2007c). Em uma Educação Física, culturalmente orientada, que preza pela aprendizagem significativa, as avaliações são

mais do que instrumentos para mensurar e classificar os educandos. Elas permitem aos educadores refletir sobre suas práticas e corrigir o percurso pedagógico selecionado, buscando integrar às aulas atividades que vençam o desinteresse dos educandos, apontado como um problema pelos educadores que participaram desta pesquisa: **“O maior problema é a falta de interesse dos alunos. Nada atrai a atenção (S.71). Acho que o nosso desânimo afeta os alunos: os mesmos temas de um ano a gente repete no outro!” (S.72).**

Portanto, os instrumentos de avaliação não podem se limitar a formas padronizadas ou a momentos específicos da aula. Eles devem acontecer durante todo o itinerário pedagógico, percorrido por educador e educandos, a fim de encontrar as rotas de aprendizagem mais adequadas para as diferentes manifestações da inteligência humana (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008), possibilitando, inclusive, despertar o interesse dos alunos para práticas que não se restrinjam ao “quarteto fantástico”.

Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos avançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. (FREIRE, 1989, p. 83)

Para Paulo Freire (1989), o ato de avaliar é fundamental para uma prática pedagógica eficiente, exige clareza do educador na condução dessa ação e tem como elemento norteador a formação humana. Segundo Saul (2015), apenas nessas condições as práticas avaliativas ultrapassam o papel simplista e pernicioso de mensurar alunos, educadores e escolas.

Da mesma forma que os cursos de formação de professores de Educação Física parecem privilegiar perspectivas tradicionais e biológicas em relação aos currículos da área, parece-nos que nas disciplinas de cunho pedagógico quase nada se apresenta ou se discute da pedagogia freiriana, o que tem contribuído para uma prática descontextualizada do cotidiano escolar e alijada das discussões contemporâneas sobre o papel da escola e da Educação.

7.3 Indícios do reconhecimento das ideias de Paulo Freire e dos Estudos Culturais, sem demonstrar aplicação nas práticas pedagógicas

O ensino das habilidades motoras, influenciado pelos ditames políticos e econômicos e balizado pelos aspectos biológicos, foi prática hegemônica nas aulas de Educação Física escolar, desde o seu surgimento até o início da década de 1980. Para os educadores que participaram dos encontros, a Educação Física é **“diferente das outras matérias: trabalha com o corpo e a gente dá aula na quadra. Os objetivos são os mesmos: formar o cidadão crítico e autônomo, né? Mas com estratégias melhores, com conteúdo mais interessante” (S.32)**. Os primeiros questionamentos sobre seu papel na escola trouxeram à cena diferentes teorias sobre o quê e como ensinar, estabelecendo um marco histórico importante para a área. No entanto, quase 40 anos depois, os discursos sobre o papel da Educação Física na escola pouco mudaram, permitindo, inclusive, que retomemos a classificação que Medina (2007) apresentou para o componente curricular: convencional, modernizadora e revolucionária. Para cada classificação, o autor também apresentou um tipo de profissional: aqueles que não conseguem perceber além dos aspectos biológicos; os que têm percepção mais ampla de Educação Física, mas que sustentam suas práticas com uma argumentação frágil; e aqueles que procuram “[...] primar sempre pela autenticidade e pela coerência, ainda que compreenda as dificuldades inerentes às contradições da sociedade [...] verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade” (MEDINA, 2007, p. 81-82).

Para cada uma dessas categorizações o autor estabelece uma relação análoga com os conceitos de consciência (ingênua e crítica) de Paulo Freire (1979) e determina:

[...] que só é possível conceber revolucionariamente a Educação Física por intermédio da chamada *consciência transitiva crítica*. Aquela capaz de transcender a superficialidade dos fenômenos, nutrindo-se do diálogo, e agindo pela práxis, em favor da transformação no seu sentido mais humano. (MEDINA, 2007, p. 82, grifo do autor)

Em vista disso, não nos causa estranheza que alguns discursos dos professores se aproximem de um entendimento de currículo como documento posto, definitivo e, ao mesmo tempo, apontem a importância de uma educação crítica e emancipadora. Essa ausência de clareza é determinante para a prática pedagógica, revelando que, muitas vezes, o que se ouve e vê é a reprodução de um discurso vazio

e frágil, tal como nos atestou Medina (2007). Além disso, corroboramos o pensamento de Gramorelli (2014), quando a autora afirma que o objeto de estudo da Educação Física é o movimento humano, não apenas a partir de pressupostos biológicos e/ou psicológicos, mas como um fenômeno histórico e cultural, que por si só inviabiliza a concepção de currículo dos professores. Em oposição ao primeiro enunciado, para os docentes, ***“nossas aulas são como as outras, tem momento pra conversar, brincar e aprender. O conteúdo é diferente, mas nosso papel é ensinar. O quê? Depende do tipo de Educação Física que a escola pede” (S.29)***, denotando que, apesar do currículo da PMSP ter suas bases alicerçadas no currículo cultural, a Educação Física da RME pode assumir diferentes identidades e papéis, a partir da forma como se dão os debates no campo curricular.

Os documentos curriculares produzidos nos anos de 2006 e 2007 envidam esforços para que os professores se responsabilizem pela construção e pela implementação de um currículo contra-hegemônico, se preocupando em não definir os temas para cada nível de ensino. Contudo, cada vez mais os professores buscam material que os auxilie na elaboração e na condução de suas práticas pedagógicas. Lembramos, aqui, que um motivo aduzido pelos professores que não permaneceram no curso foi justamente o fato de não ensinarmos “a planejar aulas de Educação Física em uma perspectiva freiriana”. Além de não ser a proposta de nossa intervenção, apresentar um material “pronto” vai de encontro à concepção de Educação Física que temos e ao que propõe o próprio documento de SME (currículo prescrito), quando instiga os professores a pensar e desenvolver práticas pedagógicas alicerçadas nos Estudos Culturais.

O que se espera dos professores contemporâneos é que se aproximem de uma prática revolucionária, com novas concepções para ensinar Educação Física, repensando-a no cotidiano escolar e ressignificando sua função social. Em vista disso, os questionamentos alvitados nesse encontro se mostram pertinentes: ***“o nosso trabalho é ensinar as práticas da cultura corporal. Se isso não está acontecendo é preciso uma autoavaliação. O que está errado? A gente se acomodou?” (S.28)***. Apesar de a Educação Física ser reconhecida como componente curricular, entendemos que muito há que ser feito para que, de fato, ela se integre ao PPP das escolas e contribua para o processo formativo dos alunos. Nesse sentido, as práticas pedagógicas da área devem contribuir para a transformação social por meio da ação dos educandos, em explícito alinhamento com as ideias de Giroux (1992), que almeja

uma escola pública e democrática. Nos documentos curriculares de SME:

[...] a Educação Física [...] deverá promover uma pedagogia cujo principal objetivo consista em considerar o contexto sociocultural da comunidade escolar, e [...] as diferenças existentes entre os alunos para, a partir delas e dos saberes culturais construídos fora dos muros escolares, desenvolver condições de equidade. [...] a existência e prevalência de “técnicas corporais” melhores ou piores, conseqüências de um modelo cultural hegemônico, deverão ser melhor analisadas e, pedagogicamente substituídas em nome da diversidade cultural que habita a escola de forma consoante com os princípios maiores de direito à diferença e à pluralidade cultural tão caros à instituição educativa contemporânea. (SÃO PAULO, 2007c, p. 36, grifos no original)

Os docentes concordam que **“educar tem que ser um ato político, emancipatório e de libertação. A Educação Física tem papel de destaque nas mudanças, pois as aulas apresentam a possibilidade de valorização dos sujeitos e de diferentes culturas, mais que as outras disciplinas” (S.34)**. No capítulo denominado “Orientações Didáticas” (SÃO PAULO, 2007c) são apresentados direcionamentos para a prática dos professores pela ótica dos Estudos Culturais, além de oferecer caminhos para trabalhos interdisciplinares, buscando, assim, a construção do diálogo com outras áreas do conhecimento. É papel da Educação Física **“educar a partir da perspectiva dos Direitos Humanos. A aula deve ser democrática pra trabalhar com as diferentes manifestações da cultura corporal” (S.35)**. **“A Educação Física precisa apresentar e discutir com os alunos as situações de injustiça social, de preconceito através do esporte na busca de soluções e de atitudes mais humanas” (S.36)**. Esse tipo de organização curricular pressupõe uma intervenção por parte dos educadores, em estreita aproximação com a pedagogia freiriana, uma vez que alguns encaminhamentos se fazem necessários para o trabalho docente:

[...] o mapeamento dos conhecimentos referentes à cultura corporal presente na comunidade, [...] o desenvolvimento das atividades de ensino; a análise/interpretação dos aspectos da linguagem corporal presentes na manifestação estudada; a resignificação/produção de novas possibilidades de vivência; a ampliação e o aprofundamento dos conhecimentos sobre a prática corporal; a relação desses conhecimentos com o capital cultural dos alunos visando à construção de um posicionamento crítico e o registro das ações [...]. (SÃO PAULO, 2007c, p. 66)

Consideramos relevante o discurso dos professores acerca do disciplinamento dos alunos e do controle corporal, apontando-o como necessário para o bom desenvolvimento das aulas, se aproximando do que Monteiro (2009) chamou de corporeidade disciplinada: **“é o aluno que sabe se comportar, ouvir, respeitar o colega, não atrapalha a aula com brincadeira. Seguir as regras faz parte. A gente combina e os alunos fazem” (S.31)**. As aulas de Educação Física devem ser um

espaço para as práticas da cultura corporal realizadas pela ótica do diálogo, da emancipação e da autonomia. No entanto, quando apontam a necessidade de disciplinar os alunos nos diferentes momentos, os educadores recuperam hábitos ultrapassados, na tentativa de garantir o bom andamento da aula (MONTEIRO, 2009).

Retomamos o anúncio de Foucault (2015) de que a escola é um dos órgãos públicos responsáveis por disciplinar os indivíduos para que se adequem às necessidades sociais e políticas vigentes. Em vista disso, as práticas pedagógicas de Educação Física, consideradas tradicionais, cumprem bem esse papel, já que cabe a esse componente “[...] a árdua tarefa de disciplinar os alunos, de adequá-los às normas e regras escolares” (MONTEIRO, 2009, p. 129). **“O que é disciplina? Descer em fila? Sair pra beber água, ir ao banheiro quando a gente deixa? Se a gente dá aula como os outros não estamos mudando nada” (S.30)**. A escola, como instituição social, mantém uma relação dialética com a sociedade em que está inserida, reproduzindo costumes e expectativas que regulam o cotidiano além de seus muros. Segundo Gonçalves (2009), ainda é possível encontrar escolas que regulam as ações dos educandos na busca de comportamentos homogêneos, em que a quietude é essencial para alcançar os objetivos do processo de aprendizagem, inclusive nas aulas de Educação Física. Assim, a escola reivindica para si a responsabilidade de reproduzir os mecanismos que garantem a manutenção de certas classes dominantes no poder. O que se espera dessa instituição, quando orientada pelos currículos crítico ou pós-crítico, é, justamente, o enfrentamento desses ditames, com práticas orientadas para a emancipação e autonomia dos alunos, que só se configuram a partir do debate e da reflexão.

A Educação Física contemporânea, instituída a partir dos pilares dos Estudos Culturais, privilegia a prática pedagógica com momentos de reflexão sobre as manifestações da cultura corporal. O ato de refletir nos remete ao exercício de pensar sozinhos sobre determinadas questões; mas, na perspectiva freiriana a reflexão com o outro é condição *sine qua non* para uma prática pedagógica emancipatória e libertadora. Não basta proporcionar aos alunos vivências corporais diversificadas, mas é fundamental permitir e incentivar a discussão sobre elas e seus impactos na vida cotidiana dos alunos. **“O aluno tem direito de experimentar diferentes práticas. Com a prática e a reflexão sobre ela a gente contribui pra formação cidadã!” (S.33)**. A escola, sob as óticas freiriana e cultural, não pode simplesmente ser a reprodução de uma sociedade desigual e consumista, mas um território de

resistência, que se constitui pela prática da reflexão. É por esse caminho que os professores de Educação Física precisam conduzir suas aulas: favorecer questionamentos, problematização e reflexão sobre as inúmeras possibilidades corporais que estão à volta e no cotidiano dos alunos.

A tradição pedagógica institucionalizada nas escolas compreende o ambiente silencioso como mais adequado para as práticas educativas e está representada em certos jargões populares, como: “aluno bom é aluno calado, que não pergunta”, “é aquele que deixa o professor dar aula em paz”, “o bom professor é aquele que a turma nem respira”. Como parte dessa tradição, a escola costuma não valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos para as salas de aula, para a quadra. Saul e Giovedi (2016) afirmam que esse é um dos primeiros equívocos da escola que se pretende emancipadora e progressista, pois os conhecimentos advindos do cotidiano dos educandos deve ser o ponto de partida para o diálogo, como categoria central da construção do conhecimento (FREIRE, 2016). **“Quando li Pedagogia do oprimido percebi como estou distante desse diálogo. Ainda não sou capaz de compartilhar esse patrimônio cultural que estamos falando” (S.47).** A relevância dessa discussão ganha destaque no momento do planejamento. Os professores, ao selecionarem temas com os quais têm afinidade ou maior conhecimento, negam a riqueza pedagógica presente no conflito entre os conhecimentos prévios e o conhecimento sistematizado e a conseqüente ressignificação das práticas corporais. **“Diálogo de Paulo Freire é a construção coletiva da aula, da seleção dos conteúdos até a avaliação. Precisamos aprender a fazer” (S.48).** **“Precisamos rever toda a prática. Tá tudo errado. A gente fala uma coisa e faz outra!” (S.46).**

A escola contemporânea, que se declara democrática e dialógica, deve ser um espaço de relações sociais e, como tal, de conflitos, de diferenças de ideias, de insatisfações diversas. O pensamento freiriano pressupõe o diálogo como fio condutor de todo o trabalho docente e das relações constituídas no cotidiano escolar, desde a seleção de temas e/ou conteúdos até a definição dos critérios e dos instrumentos de avaliação: **“pelo que entendi o diálogo começa na seleção dos conteúdos, dos temas das aulas. A partir do que eles apontam como interesse. Depois a gente insere outros” (S.41).** De acordo com Ghiggi (2001) é pela prática dialógica que a autoridade do educador se fortalece, superando autoritarismos e licenciocidades, considerados comportamentos disciplinadores e opressivos, muitas vezes despercebidos pelos professores: **“é muito difícil entender nossas escolhas**

pedagógicas como atos opressores. Parece que é só o que eles querem. Diálogo não é isso. Tem que ouvir o aluno, mas eles também precisam saber escutar” (S.37). É uma mudança de postura pedagógica. Nossa e deles. Tem que começar pelo professor” (S.38). O diálogo, como prática problematizadora, é um dos pilares indelévels do pensamento freiriano que:

[...] impulsiona a redescoberta do educando como sujeito histórico, autônomo e livre [...] mediatizado pelo diálogo, estreita relações, cria vínculos, plenifica de sentido a existência e protagoniza o seu destino.

O princípio ético-crítico freireano (sic) convida-nos a ultrapassar as fronteiras da razão, buscando nas ‘razões oprimidas’ novas epistemologias, que se imponham contra a ‘racionalidade hegemônica’. Nisso se encontra a originalidade do referido princípio, que é uma ruptura de paradigma, em direção à construção do conhecimento a partir de outros referenciais permeados pela atitude ética no ato de educar. (BORGES, 2014, p. 229)

Uma prática progressista e emancipatória só é possível quando as relações entre educandos e educadores são dialógicas e éticas, para propiciar discutir sobre os problemas e refletir a respeito das soluções nos diferentes coletivos da escola. Nem tudo é permitido ou proibido, mas exige diálogo para que os atores desse cotidiano definam quais os caminhos mais adequados para alcançar as metas traçadas pelo PPP da instituição e que reverberam no campo curricular das diferentes áreas. Trilhar esses caminhos requer dos professores a consciência de qual é seu lugar e seu papel no processo educativo; exige a diretividade que não interfere na capacidade criativa e questionadora dos educandos. Essa é a educação progressista e libertadora que deseja superar os velhos modelos pedagógicos e que luta por equidade e justiça social (LEITE, 2014). De acordo com os professores participantes da pesquisa, o mapeamento manifesta os questionamentos dos estudantes a respeito dos conhecimentos a serem compartilhados nas aulas, mas em momentos pontuais: **“a gente faz no mapeamento. Não dá tempo pra discutir em todas as aulas. Se fizer isso não dou aula!” (S.42). “Esse diálogo que deve ser paciente e de escutar mas não dá pra fazer uma vez só. Tem que ser toda aula, até pra poder mudar o planejamento” (S.44).**

A escola é o local legitimado para a continuação da formação docente e superação de ideias preconcebidas, como a hierarquização de conhecimentos e saberes (ALVES, 2003), mas **“só fazer mapeamento não é o diálogo do Paulo Freire, mas já é um começo pra uma Educação Física significativa e um jeito de não ensinar só o que a gente sabe” (S.43).** A dialogicidade pensada por Freire (2016) pressupõe educador e educandos como sujeitos de uma prática educativa

contextualizada e situada em processos sociais, culturais, econômicos, ideológicos e políticos que compõem a sociedade contemporânea (ASSIS, 2007). Quando o diálogo verdadeiro se estabelece entre a escola e a comunidade, os resultados positivos nos processos de ensino e aprendizagem se manifestam de forma indiscutível (LIMA, 2011). O grande desafio está em estabelecer um diálogo, ao mesmo tempo, crítico, criativo e que não seja um simples bate-papo, mas que seja pleno de intencionalidade.

Essa prática freiriana pressupõe o direito à pergunta por parte dos alunos: ***“deixar que os alunos façam as perguntas, sem medo de levar bronca, é o diálogo que Paulo Freire pensava. Eles precisam perder o medo de perguntar. Já ouvi muito professor falar pra aluno se colocar no lugar dele, pra estudar e depois questionar”*** (S.39). ***“A gente nem dá oportunidade para os alunos falarem. Não enxergo nas minhas aulas o diálogo como o autor fala. Até hoje escolho os conteúdos utilizando os documentos de expectativas e nunca me preocupei com o que os alunos pensavam”*** (S.40).

Os fragmentos destacados das falas dos docentes nos apresentam uma realidade no mínimo contraditória com os processos de formação de professores mais recentes, que se preocupam em preparar esses profissionais para terem elementos, quando, em momentos de dúvidas e questionamentos dos diversos atores do cenário escolar, se sintam aptos a enfrentar a situação. A educação para o século XXI, segundo Delors e colaboradores (2006), deve contemplar os princípios de aprender a ser, a conhecer, a fazer e a conviver e para isso, o diálogo, o direito à pergunta, mais do que nunca, se mostra fundamental para a escola do século XXI: ***“é o direito de perguntar! Se o professor não pensar assim está fazendo a educação bancária”*** (S.45). A escola cidadã, que se pretende emancipatória e que promova a autonomia dos educandos, deve possibilitar práticas pedagógicas investigativas, com uma leitura crítica da realidade e desvelar as ideologias veladas nas estruturas sociais, entre elas, a própria instituição escolar. Segundo Gadotti (1997, p. 47-48), “[...] lutar por uma escola autônoma é lutar por uma escola que projete, com ela, uma outra sociedade [...] é dar um sentido novo à função social da escola e do educador [...]”.

Conforme o autor anteriormente citado, a educação bancária não tem espaço nas escolas que buscam autonomia, pois, ao se mostrarem insatisfeitas com a realidade da qual fazem parte, possibilitam que o educando se sinta reconhecido e valorizado. Isso não é tarefa fácil, requer comprometimento de todos os personagens do cenário escolar e desejo de mudar as práticas pedagógicas. Envolve professores

e alunos de todos os componentes curriculares, entre eles a Educação Física. Para que as práticas pedagógicas sejam emancipatórias e busquem a autonomia, é preciso que o professor se reconheça como sujeito do conhecimento e não mero reprodutor do que já está institucionalizado; caso contrário, corre-se o risco de práticas consideradas opressoras, da educação bancária. **“Não acho que sou opressora. Apesar de não ser da comunidade entendo e respeito as práticas dos alunos, apesar de não trabalhar com tudo que eles trazem. Ainda, né? Se isso é ser opressor eu não sei como não ser!” (S.49).**

Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. (FREIRE, 2015. P. 97)

À luz desses pressupostos, compreendemos, como necessária e insuperável, a relação entre a autoridade do educador e a autonomia do educando. Ao contrário do que possa parecer em uma primeira leitura, esses não são conceitos antagônicos, mas que se completam nas relações dialógicas constituídas no cotidiano escolar. Defendemos que a relação educador e educandos se constitua democraticamente no cotidiano escolar, por meio da dialogicidade, apresentada por Paulo Freire, mas também entendemos que essa não é, e não pode ser, uma relação entre iguais (SHOR; FREIRE, 1986).

Os caminhos que professores e alunos trilham para alcançar os objetivos definidos nos currículos e nos planejamentos dependem das relações entre eles, que pretendemos serem democráticas e dialógicas. Na nossa compreensão, essas práticas são possíveis quando diminuimos a distância entre o que dizemos e o que fazemos. Quando a coerência se estabelece nas relações, o que existe é o diálogo como Paulo Freire sonhou; quando não, o que temos é discurso.

Segundo Nascimento e colaboradores (2015), a crescente insatisfação com a escola pública, com os professores e com os próprios currículos em ação, tem proporcionado a retomada de posições autoritárias, populistas e até mesmo religiosas fundamentalistas no cotidiano escolar. Macedo (2012, p. 719) assume que “[...] sem diferença não há educação [...]” e que “[...] a escola, para educar, precisa colocar o ensino sob suspeita”. A afirmação da autora se mostra bastante pertinente no atual momento pelo qual passa a escola pública. Em tempos de “escola sem partido”, que busca o fim do caráter político da Educação e deseja práticas pedagógicas fundadas na neutralidade, a radicalidade de Paulo Freire em favor dos excluídos e sua

educação problematizadora tem sido objeto de inúmeros ataques (RAMOS, 2017), reforçando o caráter problematizador e emancipatório de suas ideias.

Apesar da última obra freiriana, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, ter sido publicada enquanto ele estava vivo, há mais de 20 anos, a atualidade das ideias de Paulo Freire está justamente na força que atribui aos movimentos coletivos e à potência que suas reflexões proporcionam às teorias críticas. Porém, entendemos que é preciso uma releitura de seu pensamento, buscando adequá-lo às exigências não apenas da escola, mas da sociedade contemporânea, caracterizada pela efemeridade das relações e dos conhecimentos construídos nos diferentes contextos. Paiva (1980; 2017), apontava em suas análises, a aproximação da obra freiriana, considerada diretiva pela autora, com o pragmatismo filosófico do movimento escolanovista e com os aspectos populistas do governo de João Goulart (1961-1964). Para ela, a produção de Paulo Freire entre os anos de 1958 e 1964, foi um compêndio das principais e conflitantes teorias da época: o nacional-desenvolvimentismo, a escolanovista e a católica. A autora estende suas críticas aos recentes governos federais, de orientação esquerdista e às políticas impostas nos diferentes setores da sociedade.

[...] conceitos como “consciência ingênua” e “consciência crítica” capazes de servir a setores liberais, aos comunistas e à esquerda católica, permitindo que esta bandeira chegasse a nossos dias – seja de uma forma direta na pedagogia de Freire, seja difusamente na forma de bolivarianismo, de lulismo e de todos os derivados continentais do estruturalismo cepalino e do novo populismo latino-americano. O nacional desenvolvimentismo justifica e é justificado por todas as versões do populismo, tornando difícil escapar do círculo vicioso em que a democracia nasce do povo, mas este já recebe pronto o macro modelo, o que deve pensar, como deve agir e reagir. (PAIVA, 2017, p. 276, grifos da autora)

Os Estudos Culturais, como uma linha das teorias pós-críticas, se propõem a substituir e aprofundar as discussões críticas sobre pontos considerados circunspectos e, por vezes, esquecidos: **“discutir etnia, religião, sexismo, homofobia é se aproximar das ideias de Paulo Freire, é discutir as relações de poder que se apresentam nos lugares, como a escola por exemplo” (S.78)**. Para Peroza, Silva e Akkari (2013), o âmago da práxis pedagógica de Paulo Freire é a absoluta sensibilidade com que o autor conduzia suas ações, fossem elas em sala de aula ou em seu gabinete em SME.

Sob influência dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico, o currículo cultural da Educação Física é concebido como espaço-tempo de encontro das culturas corporais, construção de identidades e diferenças, questões de discriminação e preconceitos étnicos, de gênero, orientação sexual, habilidade ou padrão corporal, entre outros; possibilita uma leitura dos grupos de pequena representação, hierarquizados pelos sistemas hegemônicos – econômico, político, social e cultural – diferenciados pelas suas atitudes e interesses; intenta identificar a opressão e a subalternização de culturas e sujeitos, erros históricos no processo de formação identitária dos negros, da mulher, dos homossexuais, dos pobres, dos deficientes e daqueles vistos como incapazes, molengas, fracos, lerdos etc. (NEIRA, 2011c, p. 202)

A aproximação das ideias de Paulo Freire com o referencial teórico dos Estudos Culturais também se dá por meio da pedagogia dialógica (FREIRE, 1967; FREIRE; FAUNDEZ, 1985) e pela escolha sensível pelos grupos minoritários. A práxis pedagógica orientada pelos conceitos freirianos da ética, da autonomia, da emancipação e da ação no mundo reforçam a presença dele no universo dos Estudos Culturais (NICODEM, 2015) e como referência fundamental para o currículo cultural da PMSP (SÃO PAULO, 2007c): **“quase todos os conceitos dele a gente identifica no currículo cultural” (S.79).**

Os conceitos de currículo e prática pedagógica estão intimamente entrelaçados, manifestam-se e influenciam-se mutuamente, no cotidiano escolar. Apresenta-se como tarefa impossível refletir sobre um, sem discutir o outro, pois ambos são essenciais para a construção de ações docentes que almejem além de uma aprendizagem eficiente, isto é, a formação do aluno crítico e emancipado.

No discurso dos educadores que participaram da pesquisa, as práticas pedagógicas devem se organizar a partir do conceito fundamental do diálogo e serem democráticas. Apenas dessa forma **“permite ao aluno se tornar crítico, autônomo e emancipado. Organizada pela ética, tem amor como pano de fundo (S.90). Percebo como minhas aulas são parecidas com as que eu tinha na escola. Sou mais autoritária do que democrática e prefiro os esportes clássicos. Estou buscando as mudanças. Uma boa prática pedagógica é democrática, que todo mundo participa. É a avaliação diferente, que não valoriza só os habilidosos” (S.84).**

Destacamos que, especialmente a prática pedagógica da Educação Física, pode apresentar inúmeras possibilidades dada a natureza itinerante de suas ações no interior das escolas. Em consonância com Günther (2006), os discursos dos professores revelaram uma preocupação pedagógica para melhorar a aula, que deve acontecer não somente pela implementação de um currículo crítico, mas pela

valorização e apropriação de diferentes saberes docentes, pela mudança das estratégias e pela reflexão crítica (na e sobre a ação docente): **“tem que ter reflexão antes, durante e depois pra acertar as rotas de ensino e aprendizagem” (S.86). “É a reflexão na ação que você falou, mas tem que ter o objetivo de melhorar a aula” (S.87).**

Ao organizarem suas práticas pedagógicas, os professores precisam ter clareza sobre a realidade social em que eles e os alunos estão inseridos, sobre as características dos educandos e sobre o universo cultural em que se constitui o cotidiano escolar, para, em seguida, selecionar os conhecimentos que serão trabalhados em diferentes momentos pedagógicos. Nista-Piccolo e Moreira (2012b) vão ao encontro do que propõe Paulo Freire (2016), quando afirmam que os temas das aulas devem ser significativos para os alunos. Além de repensar a forma de selecionar os conteúdos, é determinante que os professores mudem “[...] a visão que eles têm sobre os potenciais das crianças, o que permitiria que percebessem em seus alunos suas possibilidades de desenvolvimento” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012b, p. 17).

“É mais do que ensinar a técnica. O aluno pode ser habilidoso e aprender sem o professor. Tem que ir além disso, tem que permitir que a criança reconheça e explore sua capacidade em diferentes situações” (S.92). O currículo cultural da PMSP possibilita a exploração de inúmeras práticas da cultura corporal e, para isso, é decisivo que o educador mude a forma como ensina, não apenas modificando as estratégias, mas também contemplando diferentes rotas de acesso ao conhecimento (ZYLBERBERG; NISTA-PICCOLO, 2008). **“Eu penso nas minhas aulas e me entristeço. Elas são comuns. Uma boa prática pedagógica precisa dar conta do conteúdo, de avaliar o aluno de formas diferentes. E pra fazer isso tem que variar estratégias. Dou aula sempre do mesmo jeito: aquecimento, parte principal e volta à calma” (S.80). “É aquela que ensina o que está previsto, mas sem cair na mesmice. As estratégias têm que variar de acordo com a turma, tema, com o que quero avaliar” (S.81).** Todavia, este, não é um caminho fácil para trilhar, exige estudo e pesquisa.

A prática pedagógica, segundo Lima (2010), é o momento em que, inexoravelmente, o compromisso do educador com seus alunos e com a Educação se manifesta de forma inequívoca, não é o simples momento em que o professor ensina e o aluno aprende alguma coisa: **“Se meu aluno aprendeu, a prática foi boa.**

Alcançou o objetivo que é ensinar” (S.85). “A prática é o jeito que a gente escolheu pra ensinar determinado tema. Então, se eu ensino basquete, meu aluno consegue jogar, fazer cesta é porque estou no caminho certo” (S.91). “Se o professor dá conta do currículo a prática é boa. Conteúdo, currículo, avaliação e aprendizagem não se separam, são a prática. É em qualquer teoria” (S.89). A responsabilidade que Lima (2010) destaca se evidencia, quando a reflexão sobre todo o processo educacional está presente no cotidiano do educador e quando a prática pedagógica é organizada sob o viés da reflexão na e sobre a ação. Ele chama nossa atenção para a confusão que, normalmente, se faz entre práticas reflexivas e atitudes lenientes. Explica ele que a atitude reflexiva torna “[...] a dinâmica educacional criativa, agradável e acima de tudo significativa pela não exclusão de temáticas relacionadas à vida social e suas implicações ideológicas” (LIMA, 2010, p. 73).

Assim sendo, entendemos que o professor deve ser um pesquisador da própria prática pedagógica, organizando o trabalho docente em uma perspectiva reflexiva (SCHÖN, 1992). Este não é um processo fácil de ser colocado em prática, uma vez que os cursos de formação inicial não possibilitam aos futuros docentes o exercício da reflexão aos futuros professores, a apropriação e a incorporação deste conhecimento.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 25)

Não se forma um professor reflexivo de uma hora para outra. O processo é longo e envolve mais do que os saberes da formação profissional (TARDIF, 2011). Exige que o professor ultrapasse o discurso de desarticulação entre as teorias pedagógicas aprendidas nos cursos de licenciatura e os problemas vividos e, por vezes, insolúveis da prática pedagógica. A reflexão no cotidiano escolar deve ser coletiva e permitir aos docentes se reconhecerem como sujeitos do processo educacional em todas as dimensões (LIMA, 2010), valendo-se, inclusive, dos saberes experienciais para solucionar as situações-problema que se apresentam. **“Eu aprendi que a aula tem início, meio e fim. Tem sequência pedagógica. Depois do curso tenho que desconstruir essa ideia. Estou tentando trabalhar com situação-problema. Complicado de planejar, de explicar, de esperar o aluno resolver! Tem que desafiar os alunos e deixar que eles resolvam a seu tempo e jeito” (S.88).**

Melo e colaboradores (2012) pontuam a importância de planejar as situações-problema com antecedência, uma vez que elas devem se adequar às necessidades dos alunos e contemplar os diferentes potenciais de inteligência. Problematizar, na perspectiva das situações-problema, é oferecer aos alunos desafios que eles possam resolver a partir das diversas manifestações de inteligência. A Resolução CNE/CP 01/02 (BRASIL, 2002, p. 03), em seu artigo 5º, parágrafo único, já designava que o processo de ensino e de aprendizagem deve ser orientado “[...] pelo princípio metodológico geral [...] traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas”.

No caso da Educação Física escolar, as práticas que privilegiam a expressão da inteligência corporal cinestésica ocupam um lugar de destaque na organização das práticas pedagógicas dos professores. Isso não quer dizer que não haja espaço para as demais manifestações das inteligências humanas ou que os professores não reconheçam essas expressões.

A Educação Física é um componente pedagógico repleto de possibilidades para atingir os objetivos principais de uma educação libertadora. O currículo que orienta as práticas pedagógicas dos professores, inclusive o da rede pública da cidade de São Paulo, se apresenta como um território em disputa (ARROYO, 2013), colocando os docentes, por vezes, em posições contraditórias: ora pela manutenção da ideologia dominante e do *status quo* social, ora por uma transgressão dos paradigmas educacionais em favor daqueles que vivem às margens da sociedade. **“Minhas aulas eram certinhas, objetivas. Não havia diálogo. Não era educação bancária, mas não era libertadora. Hoje consigo um diálogo com os alunos. Ainda falta enxergar a autonomia na minha prática” (S.93). “Diálogo, como ferramenta pedagógica, agora que estou desenvolvendo” (S.97). “Valorização do conhecimento prévio está na aula, mas é pouco pra ser uma Educação Física libertadora” (S.98).**

Ao fazer a opção pela segunda categoria e organizarem suas ações educativas por um viés crítico, em favor das classes excluídas, os educadores assumem o risco e a disposição de levar para as práticas pedagógicas os conceitos que balizam o pensamento freiriano: diálogo, conscientização e autonomia. **“Sempre tive amor nas aulas, com os alunos. Acho que por isso, dialogar com eles é menos complicado pra mim, mas acho que não é como Paulo Freire pensava. Também consigo enxergar algumas práticas pra autonomia, pra emancipação” (S.94).**

De acordo com Françoso e Neira (2014), a prática do professor de Educação Física não pode ser neutra. Ela exige uma definição de ações e atitudes que se refletem na organização da aula, desde a seleção dos temas (investigação temática, tematização e problematização) até a definição das estratégias e dos instrumentos de avaliação. Neira (2016b) reforça a necessidade de repensar o processo educacional a partir da proposição de situações inclusivas, nas quais se faça ouvir a voz dos grupos minoritários, seus saberes e desejos, acolhendo os diferentes tipos de conhecimento.

O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. [...] Proponho e defendo uma pedagogia crítico-dialógica [...] da pergunta. A escola pública que desejo é [...] onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, mediados pelas experiências no mundo. (FREIRE, 2001b, p. 83)

“Eu não sou capaz de dizer quais conceitos aparecem. Gosto de falar em saberes necessários à docência. Tenho me dedicado ao “Pedagogia da autonomia” justamente pra melhorar a minha prática pedagógica” (S.99).

Segundo Menezes e Santiago (2010), durante o período da Educação Básica os alunos enfrentam um longo processo de desumanização, por meio de práticas discursivas, marcadas pelo esfacelamento das relações entre educadores e educandos, próprias do currículo tradicional, com conhecimentos desconectados do cotidiano dos educandos. Como contraponto, a obra de Paulo Freire é marcada pela ruptura com princípios que visam ao controle e à subordinação dos menos favorecidos.

Para Freire (2015; 2016), todas as pessoas, independentemente da posição que ocupam na sociedade, têm algo a aprender e a contribuir nos diferentes momentos da vida e nas relações que tecem uns com os outros e com o mundo. O mesmo se dá no cotidiano escolar, durante práticas pedagógicas que desejam a emancipação e a construção da autonomia dos educandos. Recorremos à Baptista (2017, p. 136) para salientar que “[...] autonomia é um processo educativo, não apenas no sentido escolar do termo, na medida em que se desenvolve na trajetória, nas experiências do sujeito no mundo [...] não é imparcial”.

Em *Pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2016), o autor afirma que a dialogicidade é a essência da educação e que as práticas pedagógicas não deveriam trilhar outro caminho que não o diálogo, posto que o contrário inviabiliza uma educação

libertadora: **“Amor e diálogo fazem parte da minha atuação, mas não como a gente tem estudado. O diálogo freiriano estou aprendendo a fazer. Discutir sobre os conteúdos, definir as formas de avaliar” (S.95).** Nesse sentido, entendemos que a postura de “donos da verdade” dos professores não é condizente com a dialogicidade proposta pelo autor: **“hoje consigo perceber que não sou o dono da verdade. Que existem outras formas de saber e fazer. Essa é a mudança maior que vejo no meu trabalho” (S.96).**

7.3.1 Sintetizando esses indícios

Os sinais levantados durante as análises dos segundo, quarto e quinto encontros geraram indícios que revelaram que os educadores, partícipes desta pesquisa, reconhecem a importância do ideário freiriano nas práticas pedagógicas. Contudo, também indicaram que para esses conceitos, de fato, se manifestarem nas ações educativas é preciso que aconteça **“uma mudança de postura pedagógica. Tem que começar pelo professor” (S.38).** A mudança a qual se referem os professores deve acontecer em todas as dimensões que envolvem o ato pedagógico, desde uma apropriação adequada dos princípios que orientam um currículo cultural, passando pela forma como eles se relacionam com os educandos – os outros protagonistas do processo – até a maneira como enxergam os problemas que assolam a escola e a comunidade a que pertencem. Para Paulo Freire, em práticas educativas democráticas e críticas, a mudança caminha ao lado da conscientização (FREIRE, 1983). Ela é o gatilho para as transformações sociais e políticas desejadas, tendo em vista, uma educação crítica e libertadora que busca, fundamentalmente, a humanização do mundo.

De acordo com Freire (2010), o exercício da docência não pode prescindir de uma preocupação com a natureza humana, ou seja, a prática pedagógica progressista, dimensão social para o processo de humanização na escola, deve se constituir em um pensar certo que condiz com as ações do educador. Educação e humanização, no ideário freiriano, são termos indicotomizáveis.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno “se sabe com quem está falando”. (FREIRE, 2010, p. 34, grifos do autor)

Os momentos destinados às práticas pedagógicas são, por excelência, o tempo para a produção de saberes e conhecimentos para a compreensão do mundo e, justamente, por isso, exigem do educador progressista ações comprometidas com o desenvolvimento dos alunos e do próprio componente curricular. Refletir sobre essas ações, implica não perder de vista a necessidade de mudanças coletivas para que as práticas do cotidiano escolar se façam, verdadeiramente, progressistas, inovadoras e democráticas. Uma educação culturalmente orientada sedimenta a educação libertadora, preconizada por Freire na sua obra.

Os sinais gerados nos encontros quarto e quinto mostraram que os professores reconhecem o currículo cultural como possibilidade para a prática pedagógica da Educação Física e suas aproximações com as ideias de Paulo Freire, e identificaram alguns dos conceitos norteadores de sua obra em suas práticas pedagógicas. Tal fala se mostra contraditória, se confrontada com o que foi discutido no item anterior, pois os sinais encontrados, indicavam que, principalmente, os conceitos de ética e autonomia não se revelavam nos discursos sobre as práticas pedagógicas. Isso se justifica pela complexidade que envolve a leitura e a compreensão da obra do autor, apresentada a quase todos os futuros educadores durante os cursos de graduação, mas sem aprofundamento e reflexões necessários (PONTES, 2017). Em consonância com Gatti (2013-2014), a autora adverte para os modelos de formação inicial adotados no Brasil, que se mostram inaptos para tratar da multiplicidade problemática que envolve o processo de formação e, conseqüentemente, de atuação docente.

Gatti (2013-2014, p. 39) chama atenção para a organização dos cursos de formação inicial que, desconsiderando a Resolução CNE/CP 01/02 (BRASIL, 2002), dedicam quase nada de seus currículos à discussão sobre “[...] às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar”. Assim sendo, concordamos com Pontes (2017) ao indicar a necessidade premente de repensar os cursos de formação de professores, contemplando não só os conteúdos históricos, filosóficos, psicológicos etc., da profissão docente, mas os conceitos norteadores de Paulo Freire para a prática pedagógica: autonomia, diálogo,

ética, democracia.

Os sinais revelados no segundo encontro apontaram que os educadores reforçam a necessidade da mudança: **“Precisamos rever toda a prática. Tá tudo errado. A gente fala uma coisa e faz outra!” (S.46)**. No ensejo do pensamento de Paulo Freire (2010), essas mudanças se consolidam a partir da reflexão crítica sobre o trabalho docente, em um diálogo com os atores envolvidos nesse movimento e a partir de quatro princípios essenciais (SAUL; GIOVEDI, 2016):

✚ Princípio político: as práticas pedagógicas devem ter como propósito a intervenção na vida das pessoas, contribuindo para a transformação da sociedade contemporânea.

✚ Princípio axiológico: a Educação produz e transmite valores que devem contribuir para a humanização das relações.

✚ Princípio gnosiológico: as práticas pedagógicas estão imersas nas relações que educadores e educandos tecem com os diferentes conhecimentos.

✚ Princípio epistemológico: as práticas pedagógicas precisam ter como ponto de partida os conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos, valorizando-os e inserindo-os nos diferentes contextos pedagógicos.

Por entendermos que “[...] as docências são práticas sociais possíveis e necessárias [...]” (CORREIA; MUGLIA RODRIGUES, 2015, p. 11), esse exercício não pode ser feito descontextualizado da realidade contemporânea, incorrendo no risco de interpretações e de percepções fragmentadas. Destarte, é uma possibilidade para repensarmos como está estruturada a escola contemporânea – moderna em sua essência – e quais são os impactos dessa organização na vida das pessoas. Neira e Nunes (2009b, p. 1) nos lembram de que, ainda hoje, a escola é um “[...] campo de luta política e institucional entre Estado, igreja, sociedade civil e os diversos grupos que manifestam interesses [...]” não apenas na formação dos alunos, mas nas diferentes estratégias de ensino utilizadas pelos educadores. Ao optarem por não fazer parte desse jogo de interesses, a escola e os educadores escolhem compactuar com a comunidade na qual estão inseridos, definindo suas escolhas e seus interesses pedagógicos a partir do que os demais sujeitos esperam dela como instituição social e, definindo-se, na acepção freiriana, como progressistas.

Não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do *povo* têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos e as meninas das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita que o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade. (FREIRE, 2000, p. 22, grifos do autor)

Os professores de Educação Física, participantes desta pesquisa, sinalizaram que **“educar tem que ser um ato político, emancipatório e de libertação. A Educação Física tem papel de destaque nas mudanças, pois as aulas apresentam a possibilidade de valorização dos sujeitos e de diferentes culturas, mais que as outras disciplinas” (S.34)**. Para que as aulas de Educação Física se consolidem como um *espaçotempo* de descobertas, práticas corporais significativas, reflexões e produção de conhecimentos, entendemos que a pesquisa – aquela que vai além do mapeamento - seja um importante princípio educativo para que as ações docentes se constituam pelo viés dialógico e freiriano (FREIRE, 1967). As práticas investigativas têm a função não só de identificar as manifestações da cultura corporal dos educandos, mas de reconhecer as inúmeras problemáticas do contexto em que se dão as aulas de Educação Física, possibilitando ao professor intervir de forma mais adequada no cotidiano escolar (CRUZ; BATTESTIN, 2013).

Há sinais que mostram que os educadores acreditam que as práticas pedagógicas da Educação Física devem **“educar a partir da perspectiva dos Direitos Humanos” (S.35)**. **“A Educação Física precisa apresentar e discutir com os alunos as situações de injustiça social, de preconceito [...] na busca de soluções e de atitudes mais humanas”.** (S.36) Para isso, as práticas de Educação Física, concebidas sob os pressupostos freirianos, se assumem como práticas sociais e políticas, se organizam pela transformação social e imputam a educandos e educadores a responsabilidade de protagonistas (FREIRE, 2015) do processo de ensino e aprendizagem. Porém, a complexidade das situações cotidianas e das relações entre os indivíduos desse cenário demandam novas formas de sistematizar os conhecimentos e a pesquisa em Educação Física escolar, para que educadores e educandos consigam desvendar as intencionalidades por trás das práticas da cultura corporal. A prática pedagógica cunhada pelos princípios de um currículo cultural e alinhada aos conceitos freirianos, revelados no quinto encontro, **“permite ao aluno se tornar crítico, autônomo e emancipado. Organizada pela ética, tem amor como pano de fundo” (S.90)** e contribui para o surgimento do que Freire (1991, p. 42) chamou de “[...] escola pública realmente competente, que respeite a forma de

estar sendo de seus alunos e alunas, seus padrões culturais de classe, seus valores, sua sabedoria, sua linguagem”.

As escolas contemporâneas, mesmo as que não se rotulam como tradicionais, ainda apresentam dificuldades para reconhecer os saberes e as manifestações da cultura corporal de grupos minoritários, justamente porque eles não se identificam com as práticas hegemônicas das escolas, que excluem os diferentes e todos os que não compartilham de seus valores (NEIRA, 2014). O PPP tem se constituído como um facilitador para a implementação do currículo cultural, que valoriza, justamente, as diferenças e os valores deixados do lado de fora da escola, da quadra. As mudanças anunciadas, anteriormente, são necessárias e urgentes e se revelam nos discursos dos educadores, conforme nos mostram os sinais.

Lima (2011, p. 41) assevera que o PPP não é a redenção da escola, mas ele ajuda a “[...] a torná-la melhor, pois traz inúmeras situações de inovações na organização do trabalho [...] além de contribuir para a formação de cidadãos dialógicos e participativos.” **“Estou buscando as mudanças. Uma boa prática pedagógica é democrática, que todo mundo participa (S.84) [...] mas é pouco pra ser uma Educação Física libertadora” (S.98). Tem que ter reflexão antes, durante e depois [...]” (S.86).** Neste caminho de democratização e humanização das práticas pedagógicas da Educação Física, não podem ser esquecidos os outros aspectos da vida dos educandos, além dos muros da escola, mas que assumem um papel determinante nos resultados do processo de ensino e aprendizagem:

Não podemos deixar de levar em consideração as condições materiais desfavoráveis que muitos alunos de escolas da periferia da cidade experimentam. A precariedade de suas habitações, a deficiência de sua alimentação, a falta em seu cotidiano de atividades de leitura da palavra, de estudo escolar, a convivência com a violência, com a morte de que se tornam quase sempre íntimos. Tudo isso é, de modo geral, pouco levado em consideração não apenas pela escola básica, de primeiro grau, em que essas crianças estudam, mas também nas escolas de formação para o magistério. (FREIRE, 1997, p. 70)

O currículo cultural permite, explicitamente, que os educadores se assumam como sujeitos políticos do processo educativo (FREIRE, 2016), com vistas a desafiar as estruturas sociais e as políticas vigentes, colocando-se ao lado das populações historicamente excluídas dos diferentes campos da sociedade contemporânea. Segundo Françoso (2011), cumpre aos professores assumir seus atos pedagógicos e éticos em convergência com os princípios que fundamentam o currículo cultural, comprometendo-se com as camadas menos privilegiadas da sociedade e agindo

como transformadores da realidade em que se encontram.

No entanto, não são todos os educadores que conseguem construir práticas pedagógicas alinhadas aos pressupostos do currículo cultural e às ideias de Paulo Freire. Segundo Scocuglia (2013), é preciso que o educador seja crítico, democrático, reflexivo e político. O quadro 13 auxilia na visualização das características e dos atributos almejados no professor.

Quadro 13. Características e atributos do educador crítico e democrático

Características e atributos do educador político-crítico-reflexivo
Problematizador
Dialógico
Mediador da conquista do conhecimento
Político
Competente na sua especificidade e na transdisciplinaridade
Complexo (no sentido de Edgar Morin)
Antideterminista
Crítico/reflexivo (no sentido de Shön e Perrenoud)
Com consciência forjada na práxis político-pedagógica (permanente)
Educador-educando
Construtor coletivo da cidadania e dos direitos humanos
Rigoroso e científico nos procedimentos cotidianos
Utópico (construtor do inédito viável)
Respeitador da ingenuidade do educando para com ele ultrapassá-la
Respeitador de todas as diferenças
Diretivo (não autoritário) e exigente (sem ser intransigente)
Democrático, ético e humanizador
Construtor da afetividade, da cognição e dos valores humanos
Intelectual (especialista) e organizador (no sentido de Gramsci)
Autônomo, esperançoso, tolerante e indignado

Fonte: Adaptado da obra “A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire” (SCOCUGLIA, 2013, p. 126)

Na área da Educação Física, o currículo cultural assevera que todas as manifestações da cultura corporal sejam trabalhadas - investigação temática, tematização e problematização – com o mesmo prestígio, possibilitando a construção de práticas dialógicas desde o primeiro momento do processo de seleção de conteúdos e temas. Porém, entendemos que apenas conhecer, vivenciar e reconstruir as práticas da cultura corporal é insuficiente para a formação crítica almejada em PPP, currículos e planejamentos da Educação Física escolar. Os educandos precisam ser estimulados a não ter medo de divergir de ideias e opiniões, a se posicionar, crítica e respeitosamente, em relação aos discursos de poder veiculados pela mídia e narrativas dominantes acerca da diversidade cultural.

Alguns sinais nos dão indícios de que os professores que participaram desta pesquisa também reconhecem a importância dos momentos de discussão e reflexão sobre as manifestações da cultura corporal, pois apontam que **“o aluno tem direito de experimentar diferentes práticas”** e que **“com a prática e a reflexão sobre ela a gente contribui pra formação cidadã!” (S.33)**. Segundo Cortesão (2017), a obra de Paulo Freire pode ser considerada transgressora, pois toda ela foi voltada para os grupos minoritários e seus problemas. Seu posicionamento, sempre comprometido com a humanização das relações e com o sofrimento dos oprimidos, produziu ao longo de sua vida “[...] intencional e explicitamente [...] várias transgressões às regras estabelecidas não só pelas ciências duras, mas também por uma organização social e política que sentia ser injusta” (CORTESSÃO, 2017, p. 138), resultando, inclusive, em sua prisão e exílio por 16 anos. Segundo os professores, **“toda vez que a gente dialoga com os alunos, que escuta seus desejos é um ato de transgressão. Transgredir é do currículo cultural. É uma opção política” (S.77)**.

No cotidiano da prática, num corajoso uso da sua autonomia relativa, e como intelectuais públicos, explorando a possibilidade de recusarem o papel de meros instrumentos que executam ordens, assumindo-se então como atores sociais intervenientes e responsáveis, por vezes, os professores podem, também contribuir para o desenvolvimento de alunos-cidadãos. Ouvindo, perguntando, dialogando com os seus alunos, os professores podem procurar conhecer, compreender aqueles com quem estão a trabalhar. Podem, através (sic) de debates, tentar tirar partido de conhecimentos e acontecimentos que ocorrem no contexto em que trabalham e que podem ser significativos para os alunos. Podem discutir problemas, sem, autoritariamente, impor soluções. Podem recriar materiais, imaginar metodologias adequadas e privilegiar mútuas relações de afeto e respeito. Podem, portanto, trabalhar com os alunos tentando que eles assumam responsável e criticamente as suas opiniões, que defendam os seus direitos e ao mesmo tempo que sejam solidários com os seus colegas. (CORTESSÃO, 2017, p. 145)

Os sinais apresentados no quarto e no segundo encontros mostraram que os professores reconhecem que os documentos curriculares da PMSP (SÃO PAULO, 2007c) é **“a forma mais democrática pra trabalhar”** e, além disso, **“é o currículo da rede” (S.75)**, conferindo à Educação Física alinhamento com os preceitos dos Estudos Culturais e legitimidade às práticas pedagógicas. Contudo, lembramos que essa perspectiva cultural não assume um caráter salvacionista, ainda que os educadores a considerem como uma alternativa para a resolução dos dilemas enfrentados no cotidiano escolar.

De muitas formas, a perspectiva cultural da Educação Física transporta para o interior da cultura escolar as diversas produções sistematizadas nas mais variadas formas de expressão corporal, o que realça seu foco na diversidade. Cada uma das manifestações culturais corporais, ao ser tematizada pelas atividades de ensino, possibilita um trabalho pedagógico que, de maneira articulada aos objetivos institucionais descritos no Projeto Pedagógico da escola, desencadeia um processo permanente de reflexão acerca dos problemas sociais que a envolve ou envolveu no seu contínuo processo de construção. Permite ainda uma reflexão sobre o modo como cada manifestação é representada pelos distintos grupos sociais, visto que o currículo cultural procura problematizar conhecimentos a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais democrática e equitativa. Infelizmente, a carência de investigações minuciosas sobre as experiências já realizadas tem dificultado uma compreensão mais profunda daquilo que se faz, o que resulta na intimidação de eventuais ousadias e na inviabilização de novas conquistas, além de dificultar a disseminação dos avanços. (NEIRA; NUNES; LIMA, 2014, p. 11-12)

Diante do exposto aqui, percebemos que o caminho a percorrer é longo e árduo. Os currículos *pensados* para a Educação Física da rede pública da cidade de São Paulo ainda permanecem em desalinho com os currículos *praticados* pelos professores, em um constante *ir e vir* de concepções e orientações para as práticas pedagógicas. O que podemos perceber, sem sombra de dúvida, é a relevância das ideias fundamentais – autonomia, ética, diálogo, conscientização, emancipação - de Paulo Freire para o advento de práticas pedagógicas democráticas e críticas, avolumando a expressão de um currículo culturalmente orientado para o componente escolar. Nesse caminho, o professor assume um papel central, no sentido de reorientar o currículo, transformando-o em um documento transgressor de práticas tradicionais e hegemônicas, além de se reconhecer como o *regente* de processos educativos que contribuam para a construção da autonomia dos alunos, independentemente, das questões de classe, etnia, gênero, religião, sexismo etc.

8 CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS...

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.

Paulo Freire, 2010

No início da escrita desta tese, confesso que a maior dúvida era se não estaria fazendo mais do mesmo... Mas, quanto mais eu me aproximava do referencial teórico dos Estudos Culturais e da obra de Paulo Freire, mais eu percebia que o mais do mesmo ainda está por vir. E talvez nunca venha!

Em muitas de suas andarilhagens, Paulo Freire pedia a seus interlocutores, estudiosos, críticos e amigos que não o repetissem, mas que o reinventassem a partir das demandas contemporâneas. Lembro que contemporaneidade não é um período estanque, que tem começo, meio e fim, mas diz respeito à atualidade do período em que as pessoas se encontram. E esse foi outro aspecto que exigiu muitas idas e vindas aos textos freirianos e muitos mergulhos no cotidiano escolar: a atualidade da obra de Paulo Freire. A conversa que estabeleci com os inúmeros autores assemelha-se àqueles momentos com os amigos em um bar: sempre tem mais alguma coisa para contar... a saideira! Sinto-me em vias de despedida, um até logo aos autores com quem conversei durante quase três anos, aos professores que participaram da coleta de dados e possibilitaram as análises e as interpretações desta tese.

Como textos que foram escritos há quase 50 anos ainda estabelecem conexões com os problemas educacionais, sociais e políticos dos dias de hoje? Segundo Cortella (2011), a obra de Paulo Freire é nova e atual, em oposição ao sentido de novidade. Novo é aquilo que se instala e permanece, que mantém sua vitalidade. A novidade é passageira, não deixa marcas.

Revisitar a obra freiriana é buscar alternativas para a escola pública que há anos vem enfrentando diversos desafios, desde as precárias condições de salário dos professores até o descrédito da sociedade, que atribui à Educação a falência de todo o sistema em que está inserida. Escrever sobre Paulo Freire e sobre os Estudos

Culturais é escrever sobre o inédito viável de uma escola pública, emancipatória e democrática: uma utopia possível!

Chegou a hora de retomarmos nossas inquietações iniciais e refletir sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física: os professores de Educação Física da PMSP conhecem as ideias de Paulo Freire? Elas se manifestam nos seus discursos sobre as práticas pedagógicas? Procuramos construir nossas reflexões de forma a articular as inquietações trazidas no início do trabalho com os indícios encontrados ao final da análise dos dados.

À frente de SME, Paulo Freire implantou uma política educacional que levou em consideração os principais atores do cenário educativo – educandos e educadores - colocando-os no “olho do furacão” das discussões sobre Educação, escola para todos, processo de ensino e aprendizagem, práticas pedagógicas. O trabalho era voltado à melhoria da qualidade da escola pública. Sua preocupação ia além das questões oficiais, as mudanças tratavam não somente de questões curriculares, mas refletiam-se também nas relações pessoais.

Paulo Freire tinha ideias importantes que nos ajudam a pensar e entender as situações vividas na atualidade, além de fornecer elementos para refletirmos sobre alternativas, sempre coletivas, que contribuam para a melhoria da Educação. Essas ideias, até hoje, servem de inspiração para outras propostas educacionais como formas de enfrentamentos de políticas neoliberais (DUTRA, 2015; SAUL; SILVA, 2009) e reforçam a coerência, a ética e a política, entre o que ele escrevia e o que teve a oportunidade de fazer.

Talvez a palavra coerência seja uma das mais importantes em sua obra, em total consonância com a forma que viveu e com o momento adverso que vivemos nos dias de hoje. Em sua obra, coerência corresponde às denúncias das condições de vida e de trabalho desiguais, aos anúncios de possibilidades viáveis, às lutas por justiça e equidade social. Virtude fundamental na prática profissional dos educadores (FREIRE, 2013) e deve estar presente nos mais diferentes *espaçotempos* do cotidiano escolar (SAUL; SILVA, 2012).

Segundo Franco (2017), o fortalecimento de políticas neoliberais não impactam apenas na reorganização política e econômica da sociedade, mas, principalmente, nas formas de significar e de valorar o mundo. Com o crescimento e o fortalecimento de movimentos conservadores, faz-se urgente a (re)leitura da obra freiriana, tendo como mote da reflexão que educar é um ato político (FREIRE, 2001a). O diálogo com

educadores é fundamental para esse movimento. Cumpre conhecer as teorias que subsidiam suas práticas, a forma como lidam com os saberes experienciais e como fazem as conexões necessárias entre esses dois aspectos do trabalho docente e os documentos curriculares que orientam o processo educativo (SAUL; SAUL, 2013). Se Paulo Freire estivesse vivo, estaria dialogando com os professores e buscando, coletivamente, ações concretas para reverter o retrocesso imposto à educação e à sociedade brasileiras.

Streck (2014, p. 88) complementa nossas inquietações ao referir-se à necessidade que os educadores ainda têm de sua obra: “[...] De que forma ele nos ajuda a sermos habitantes do nosso tempo”? Como não fazer uma transposição mecânica, simplista de seus ideais para a Educação e para sociedade? Recriar e reinventar seus conceitos à luz da contemporaneidade também não nos parecem suficientes. Uma alternativa é a congruência do ideário freiriano com os pressupostos das teorias pós-críticas do currículo, especialmente, dos Estudos Culturais.

Em uma sociedade desigual, conservadora e preconceituosa, a escola, os professores e as práticas pedagógicas podem ser elementos poderosos para a transformação social almejada por uma educação emancipatória, para a contradição e para a resistência. Para tanto, as práticas educativas não podem se alinhar ao discurso e às concepções hegemônicas equiparadas a uma agenda ultraconservadora. Nada há de novo, ou de novidade, nesse tempo ímpar pela qual passa a Educação. O que se apresenta é a retomada dos princípios das teorias tradicionais do currículo, que cumpriam muito bem uma orientação política e ideológica: suposta neutralidade, práticas pedagógicas pautadas em critérios técnicos e científicos, transmissão de saberes historicamente acumulados e ausência de reflexão e crítica. Apesar de ainda presentes na escola contemporânea, são práticas castradoras (SOUSA, 2016), que desconsideram os currículos reais, praticados pelos educadores bem como a potência dos cotidianos escolares.

Ao refletirmos sobre os documentos curriculares e as práticas pedagógicas, estamos preocupados como esses elementos influenciam o cotidiano escolar, seja na Educação Básica ou nas universidades. Na nossa concepção, entendemos as práticas docentes como construção curricular e não, simplesmente, a reprodução de teorias, muitas vezes, dissonantes da realidade enfrentada por educadores, educandos e gestores da rede pública. Igualamos também nossa concepção de currículo – território em disputa – aos pressupostos dos estudos nos/dos/com os

cotidianos que apresentam esse documento como “[...] uma multiplicidade de redes de saberes-fazer, tecidas e compartilhadas nos diferentes cotidianos escolares [...]” (FERRAÇO; SÜSSEKIND, 2017, p. 357).

As escolas municipais de São Paulo estão sujeitas às mudanças de políticas educacionais: conforme mudam os governantes, mudam os projetos de sociedade que pretendem. As reformas pedagógicas se fazem necessárias para que as mudanças de cunho social aconteçam, e o currículo é parte integrante desse movimento, cotidianamente tensionado pelas demandas sociais. Na área da Educação Física, por um período de dez anos (2007-2017), as políticas educacionais mantiveram-se alinhadas aos pressupostos das teorias pós-críticas do currículo, em especial, dos Estudos Culturais. Esses documentos ainda são referências para a organização do trabalho pedagógico dos educadores, pois, além de lhes permitir decidir a maneira como usá-los, também levavam em consideração a diversidade dos alunos (CUNHA, 2015) e buscavam preservar e incentivar a construção da autonomia docente (COCCO, 2012).

Como demonstramos na construção desta tese, o termo *pós* não quer dizer que abandonamos o cerne dos estudos críticos – a luta de classes - mas um olhar diferenciado, radical para outros marcadores sociais que ainda não haviam sido contemplados, tais como etnia, gênero, religião (NEIRA; NUNES, 2009a). Isso também não significa perder de vista a especificidade da Educação Física, mas entretecer as questões motoras com as de cunho social, cultural e político que compõem a trama das manifestações da cultura corporal no cotidiano escolar.

Os indícios revelados ao final da pesquisa nos mostraram que, apesar de os professores reconhecerem as ideias de Paulo Freire para a organização das práticas pedagógicas – influenciadas por diferentes fatores - eles não são capazes de indicar em suas próprias ações os elementos da pedagogia freiriana. Essa constatação nos leva a refletir sobre o conceito de práxis (FREIRE, 2016), em que o autor nos apresenta seus dois elementos básicos: ação e reflexão, constituídos pelo diálogo. Acreditamos que mais do que não reconhecer os conceitos freirianos em suas práticas, os professores não vivenciam o diálogo em todas as suas dimensões, na escola ou durante o percurso formativo – inicial ou continuado - o que os leva à implementação de práticas pedagógicas descontextualizadas e sem significado para os educandos. Os discursos dos professores de Educação Física sobre suas práticas pedagógicas, ora se apresentavam dialógicos e assentados em relações

democráticas, ora se constituíam pela “segurança” do autoritarismo e de práticas aprendidas na formação inicial ou durante a carreira docente. Quando há diálogo, a práxis pedagógica – coerência entre o que se fala e o que se faz – assume o papel pensado por Freire: elemento fundamental na luta por emancipação, democracia, transformação social e na denúncia e anúncio do mundo.

Outro ponto essencial levantado pelos próprios educadores durante os encontros foi a necessidade de uma nova postura pedagógica que contribua para o fortalecimento das ações docentes - pautadas na pedagogia freiriana – e que fortaleça atitudes democráticas e a construção da autonomia dos alunos. Para isso, é condição *sine qua non* que os conceitos da pedagogia de Paulo Freire se constituam como fio condutor de suas escolhas e decisões: dialogicidade, amor, ética, coerência, valorização dos saberes e experiências cotidianas dos educandos, exercício da autoridade com respeito à liberdade de escolha e de decisão dos alunos, diretividade na mediação dos conhecimentos. O conjunto desses elementos, aliado a uma postura crítica, de leitura da realidade social e ação sobre as desigualdades e injustiças, enseja aos educandos uma posição há muito tempo tomada: a de sujeitos de sua história e de protagonistas do processo educacional! É um enorme passo para a mudança desejada por educadores críticos e pós-críticos!

Os professores de Educação Física revelaram que ainda têm dificuldades para implementar as propostas das orientações curriculares (SÃO PAULO, 2007c), principalmente, em atender os encaminhamentos didáticos, alinhados aos pressupostos de um currículo cultural. Essa declaração volta nosso olhar para os processos de formação de professores – nas dimensões inicial e continuada – que parecem não atender às demandas contemporâneas da Educação Básica. Segundo Nista-Piccolo, Simões e Oliveira (2015), os cursos de formação de professores de Educação Física elaboram suas matrizes curriculares a partir de estudos que desconsideram a realidade de atuação do futuro professor e de disciplinas que tão pouco se articulam, entre si ou com o cotidiano escolar. Além disso, a reorientação curricular dos cursos de formação para a docência em Educação Física tenciona

[...] atender a disponibilidades, idiosincrasias e pressões provenientes daqueles como (sic) maior poder de influência ou cedendo a modismos, forças externas, paixões, entre outras influências nada pedagógicas. Em muitos casos, determinados conhecimentos e atividades de ensino configuravam do currículo da Licenciatura sem qualquer justificativa pautada em critérios científicos ou formativos. (NEIRA, 2009b, p. 122)

Entendemos que a elaboração coletiva de currículos e projetos pedagógicos é a forma mais democrática para pensar os elementos constituintes do processo educativo (CORAZZA, 2001), alinhando-o à perspectiva progressista e crítica de Paulo Freire. As pesquisas sobre a formação inicial do professor de Educação Física devem contemplar, além de aspectos epistemológicos, a questão legal, aprofundando a discussão sobre as atuais diretrizes curriculares para a formação em Educação Física, buscando superar a mera polarização de opiniões entre formação ampliada – retorno da licenciatura plena – e a formação especialista, com a manutenção de cursos de Licenciatura e Bacharelado. Ademais, combater o esvaziamento da profissão docente – inclusive na área da Educação Física - é um desafio às novas políticas de governo para a Educação.

Nosso estudo nos permite indicar, como possibilidade concreta, que ações formativas para professores de Educação Física, pautadas em princípios que se aproximem não apenas das teorias críticas do currículo, mas, principalmente, das ideias de Paulo Freire - dialogicidade, problematização da realidade, valorização dos conhecimentos e dos saberes dos futuros professores etc. – são um caminho para a retomada da valorização da docência. O que está em jogo, desde a chegada à universidade até o momento da atuação docente, é a superação de tendências e práticas dicotomizadas e acríticas, a formação de identidades, as teorias e as políticas públicas que contribuem para a definição de quais sujeitos a escola pretende formar.

Assim, entendemos a pedagogia freiriana e seus ideais – principalmente a indissociabilidade dos atos político e pedagógico - como um referencial teórico-metodológico, não apenas para a atuação docente nas inúmeras dimensões do cotidiano escolar, mas também como preceitos basilares da formação inicial para a docência em Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. Currículo: o jeito freireano de fazer. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos: UFSCAR, v. 06, n. 02, p. 289-310, nov., 2012.

ABREU, Vanessa Kern de. **A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar – Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. 163f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos com relação ao currículo oficial**. 2014. 322f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Análise das Orientações Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo: proposições e possibilidades. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 27, n. 01, p. 24-45, jan./abr., 2016.

ALBERTO, Simão. **Política, educação e sociedade: a atualidade da pedagogia freireana na superação dos estigmas autoritários nas relações escolares no Brasil**. 2015. 133f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

ALMEIDA, Andrea Silvânia de; LUCAS, Bianca Bissoli. A Educação Física sob direção de Kunz. **Conexões**, Campinas, v. 08, n. 01, p. 77-99, jan./abr., 2010.

ALMEIDA, Felipe Quintão de. Pedagogia Crítica da Educação Física no Jogo das Relações de Poder. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 03, p. 141-164, set./dez., 2006.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 15-38.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 7-8, p. 1-8, jan./dez., 2003.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Imagens de escolas: *espaçotempos* de diferenças no cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, p.17-36, abril, 2004.

ALVES, Nilda; SOARES, Maria da Conceição. Educando o cidadão do futuro e de hoje – pensando a formação de docentes necessária. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 18, n. 01, p. 17-42, mar./jun., 2013.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. [s.l.] ARS Poética Editora Ltda, 1994.

ANAYA, Viviani; TEIXEIRA, Célia Regina. Campo teórico curricular, tendências pedagógicas e *práxis* docente: constituição e influência. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 07, n. 03, p. 475-490, set./dez., 2014.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul., 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14 ed. Campinas: Papirus Editora, 2008a.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. O cotidiano escolar, um campo de estudo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008b.

ANTUNES, Fabia Helena Chiorboli; DANTAS, Luiz. Sistematização do conhecimento declarativo em educação física escolar de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 02, p. 205-221, abr./jun., 2010.

APPLE, Michael Whitman. **Poder, significado e identidade**: ensaio de estudos educacionais críticos. Tradução: Ana Paula Barros e Cecília Mendes. Porto: Porto Editora, 1999.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 3 ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Lísia Costa Gonçalves de et al. Ontologia do movimento humano: teoria do “se-movimentar” humano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 13, n. 03, p. 1-12, set./dez., 2010.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Compromisso e competência na gestão educacional: uma lição de Paulo Freire. In: VALENTE, Ivan. **Paulo Freire vive! Hoje, dez anos depois...**, Câmara dos Deputados, Brasília, 2007.

ARENDDT, Hannah. **A Condição Humana**. Tradução: Roberto Raposo. 12 ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. 1 reimp. Petrópolis: Vozes, 2013.

ASSIS, Geovaní Soares de. **Ideário freireano**: um referencial teórico-metodológico para a formação político-pedagógica do professor. 2007. 175f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael Whitman; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica**: análise internacional. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250-261.

AYOUB, Eliana. Memórias da Educação Física Escolar. XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, **Anais**, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

BAPTISTA, Anderson José Lisboa. Autonomia em tempos de capitalismo flexível: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 01, p. 122-139, jan./abr., 2017.

BARBOSA, Caio Henrique Guerra; NUNES, Mário Luiz Ferrari. A prática pedagógica de um currículo cultural da Educação Física. **Instrumento – Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 01, p. 59-69, jan./jun., 2014.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física**: análise do Currículo do Estado de São Paulo. 2014. 193f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2014.

BARTHOLLO, Tiago Lisboa; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves; SALGADO, Simone da. Educação Física: dilemas da disciplina no espaço escolar. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 02, p. 204-220, jul./dez., 2011.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BENTO, Jorge Olímpio. Para onde caminha a Educação? Qual é o ideal que a guia? In: MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Educação Física e Esporte no Século XXI**. Campinas: Papirus, 2016, p. 11-41.

BETTI, Irene Conceição Rangel. O que ensinar? A perspectiva discente. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Suplemento I, p. 27-30, 1995.

BETTI, Irene Conceição Rangel; BETTI, Mauro. Novas perspectivas na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 02, n. 01, p. 10-15, jun., 1996.

BETTI, Mauro. Perspectivas na formação profissional. In: MOREIRA, Wagner Wey. **Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI**. 14 ed. Campinas: Papyrus, 2007, p. 239-254.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 09, n. 03, p. 135-142, set./dez., 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Valdir. O princípio ético-crítico freireano. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 213-231, jan./abr., 2014.

BORN, Bárbara Barbosa. **Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. 2015. 307f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BORN, Bárbara Barbosa; CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira. Currículo e avaliação externa na Rede Municipal de Ensino de São Paulo: reducionismo ou imbricações? **Roteiro**, Joaçaba, v. 39, n. 02, p. 371-390, jul./dez., 2014.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno Cedes**, Campinas, ano XIX, n. 48, ago., 1999.

BRAGA, José Luiz. Comunicação, disciplina indiciária. **Matrizes**, São Paulo, v. 01, n. 02, p. 73-88, abr., 2008.

BRASIL. Decreto-Lei nº 9.403, de 25 de junho de 1946. Atribui à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar, organizar e dirigir o Serviço Social da Indústria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil**: Rio de Janeiro, 28 jun. 1946

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília**, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CP 01, de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. **Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil: Brasília**, 18 fev. 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil: Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 867 de 2015**. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". 2015. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>> Último acesso: 10 jul. 2018.

BRASIL, Elizabeth Detone Faustini et al. Estudos Culturais e Educação: perspectivas temáticas no contexto dos programas de pós-graduação no Brasil. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 22, n. 02, p. 42-63, jul./dez., 2016.

BRITO, Azenath Clarissa Arcoverde Gomes de; LOPES, Maria Elisa. O papel da educação escolar para o exercício da cidadania. **Primus Vitam – Revista de Ciências e Humanidades**, São Paulo, n. 7, 2º sem., 2014.

CAMPOS, Luiz Antônio Silva. **Os caminhos e os descaminhos da Educação Física Escolar**: refletindo sobre o pensamento teórico a partir da prática docente. 2004. 186f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 11, n. 02, p. 240-255, jul./dez., 2011.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: UFES, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 02, p. 21-37, jan., 2007.

CARDIERI, Elisabete. O diálogo nas relações escolares e na atuação docente: uma dimensão negligenciada na prática educativa? In: 37^a Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira**. 2015.

CARLAN, Paulo. **O Esporte como conteúdo da Educação Física escolar: um estudo de caso de uma prática pedagógica**. 2012. 354f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

CARVALHO, Ramires Santos Teodoro; DAVID, Alessandra. Saberes docentes e o professor reflexivo: Reflexões na prática escolar. **Debates em Educação**, Maceió, v. 07, n. 13, p. 156-167, jan./jun., 2015.

CAZAROTTI-PACHECO, Mirian. **O discurso narrativo nas afasias**. 2012. 165f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de Fazer**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHAPPAZ, Raíssa de Oliveira; BORN, Bárbara Barbosa. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal do Ensino de São Paulo. **Cadernos CENPEC**, São Paulo, v. 03, n. 02, p. 187-208, jun., 2013.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 16, n. 02, p. 221-236, 2003.

COCCO, Cecília Aparecida. **“São Paulo é uma escola”**: uma política curricular sob o olhar dos educadores. 2012. 131f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1997, p. 103-143.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. 2 ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.

CORREIA, Walter Roberto. Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 03, p. 831-836, jul./set., 2016.

CORREIA, Walter Roberto; MUGLIA-RODRIGUES, Barbara (Org.). **Educação Física no ensino fundamental: da inspiração à realização**. São Paulo: Fontoura, 2015.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13 ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2009.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: Utopias e Esperanças. **Debates em Educação**, Maceió, v, 02, n. 03, p. 01-17, jan./jun., 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. Paulo Freire: um pensamento clássico e atual. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 07, n. 03, p. 01-14, dez., 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez, 2014.

CORTESÃO, Luiza. Transgressões em Paulo Freire. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan (Org.). **20 anos sem Paulo Freire: trajetórias de sua pedagogia libertária**. São Paulo: Edições Hipótese, 2017, p. 132-147.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.) **Crítica pós-estruturalista e Educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 109-158.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

COSTA JUNIOR, Wercy Rodrigues. Política educacional no contexto do neoliberalismo. **Revista da Faculdade de Educação**, Cáceres, ano VIII, n. 13, p. 31-49, jan./jun., 2010.

CRUZ, Claudete Robalos da; BATTESTIN, Cláudia; GHIGGI, Gomercindo. A pesquisa como princípio educativo na prática pedagógica freireana. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 08, n. 03, p. 986-997, set./dez., 2013.

CRUZ, Claudete Robalos da; GHIGGI, Gomercindo. Apontamentos acerca do significado de cidadania e da formação do cidadão na perspectiva de Paulo Freire e Milton Santos. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 01, n. 02, p. 188-203, jan./jun., 2013.

CUNHA, Gilson Sales de Albuquerque. **Ética nas proposições pedagógicas de Paulo Freire: O engajamento ético-pedagógico do educador**. 2003. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

CUNHA, Isabela Bilecki da. **O currículo escolar e as reformas da rede pública municipal de São Paulo**. 2015. 389f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 01, p. 61-80, jan./mar., 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Coordenação). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina et al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 02, p. 450-457, abr./jun., 2010.

DE LIMA, Marcia Regina Canhoto; DE LIMA, Jose Milton. A Educação Física escolar como promotora de formação humana e crítica: uma perspectiva freireana. In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014, Águas de Lindóia. **Por uma Revolução no Campo de Formação de Professores**, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 7 reimp. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DELORS, Jacques et al. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Tradução: José Carlos Eufrazio. São Paulo: Cortez/UNESCO/MEC, 2006.

DIAS, Renato de Sá. **O currículo da rede estadual de ensino de São Paulo: Análise e crítica das professoras de educação física**. 2016. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

DINIZ, Josiane; AMARAL, Sílvia Cristina Franco. A Avaliação na Educação Física Escolar: Uma Comparação entre as Escolas Tradicional e Ciclada. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 01, p. 241-258, jan./mar., 2009.

DUARTE, Cristiane. **Uma Análise de Procedimentos de Leitura baseada no Paradigma Indiciário**. 1998. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1998.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez., 2004.

DUTRA, André de Freitas. **Memórias de educadoras sobre a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo**. 2015. 418f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2015.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Uma introdução aos Estudos Culturais. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 09, p. 87-97, dez., 1998.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 133-166.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural:** uma escrita autopoietica. 2011. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ETO, Jorge; NEIRA, Marcos Garcia. Reflexões sobre as Propostas Curriculares de Educação Física do Município de São Paulo e dos Estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro. **Revista Ibero-americana de Educação (On line)**, v. 01, n. 64, p. 1-11, 2014.

FARIA, Claudiomir do Nascimento; CASTRO, Iuri Andrei de; MILLEN NETO, Alvaro Rego. Educação Física escolar e legitimidade: com a palavra os alunos. In: RIBEIRO, Tomaz Leite (Org.). XI Encontro Fluminense de Educação Física Escolar – XIEnFEFE: A Educação Física contribuindo para os processos políticos na escola, **Anais**, Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2007, p. 316-324.

FÁVERO, Osmar. Paulo Freire: importância e atualidade de sua obra. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 07, n. 03, p. 1-8, dez., 2011.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire:** Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação. 1999. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FELIPE, Delton Aparecido; FRANÇA, Fabiane Freire. A diversidade na educação escolar: o currículo como artefato cultural. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 09, n. 01, p. 49-63, jan./abr., 2014.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **A Educação Física na crise da Modernidade.** 1999. 194f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Epistemologia e Prática Pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 30, n. 03, p. 203-214, maio, 2009.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul., 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr., 2007.

FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e na formação. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 08, n. 03, p. 306-316, set./dez., 2015.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, cotidiano e conversações. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 08, n. 02, ago., 2012.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação no Brasil. **Pedagogía y Saberes**, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, v. 46, p. 7-17, jan./jun., 2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... "vai ter luta!". **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 03, p. 356-365, set./dez., 2017.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 03, p. 531-540, jul./set., 2012.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio: aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016, p. 11-30.

FIORIO, Angela Francisca Caliman; LYRIO, Kelen Antunes; FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisar com os Cotidianos: os múltiplos contextos vividos pelos/as alunos/as. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 02, p. 569-587, maio/ago., 2012.

FORTUNA, Volnei. A relação teoria e prática na Educação em Freire. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, Passo Fundo, v. 01, n. 02, p. 64-72, out./dez., 2015.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 42 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 03, p. 103-121, set./dez., 2014.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre educação**, ano IX, v. 09, n. 9-10, p. 189-208, jan./jun./jul./dez., 2003.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 01, p. 109-126, jan./abr., 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 03, p. 601-614, jul./set., 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 02, p. 154-170, maio/ago., 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago., 2011.

FRANÇA, João Fernando Meira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Educação Física e currículo: os conteúdos selecionados pelos professores para o Ensino Fundamental. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 08, n. 02, p. 89-102, 2009.

FRANÇOSO, Saulo. **Cruzando Fronteiras Curriculares: a Educação Física sob o enfoque cultural na ótica de docentes de escolas municipais de São Paulo**. 2011. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun., 2014.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio/ago., 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Katia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução: Moacir Gadotti; Lílian Lopes Martin. 12 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 41 reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 22 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando**: Conversas sobre educação e mundaça social. Tradução: Vera Lúcia Mello Josceline. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAS, José Cleber; SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **Educação na cidade de São Paulo (1989-2000)**. 2 ed. São Paulo: Pólis/PUC-SP, 2002.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; MACHADO, Maria Elisabete. Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 02, p. 137-144, maio/ago., 2010.

FUENTES, Rodrigo Cardozo; FERREIRA, Liliana Soares. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 03, p. 722-737, jul./dez., 2017

GADOTTI, Moacir. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 04-06.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996a.

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: **Simpósio Paulo Freire**: A práxis político-pedagógica do educador, 1996, Vitória (ES), Universidade Federal do Espírito Santo, 1996b.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2 ed. 4 reimp. São Paulo: Editora Scipione, 2004.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GADOTTI, Moacir. 50 anos depois – como reverter o golpe na Educação Popular. **Revista UniFreire**, São Paulo, ano 02, 2 ed., dez., 2014.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GALLI, Ernesto Ferreira; BRAGA, Fabiana Marini. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para a transformação social. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 01, p. 161-180, abr., 2017.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 03, n. 03, p. 393-405, set./dez., 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 01, p. 13-34, jan./abr., 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev., 2013-2014.

GENTIL, Heloisa Salles; SROCZYNSKI, Claude Inês. Currículo prescrito e modelado: uma discussão sobre teoria e prática? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 49-74, maio/ago., 2014.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz européia: Arqueologia de um pensamento. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. 6 reimp. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996, p. 149-170.

GERMANO, José Willington. As 40 horas de Angicos. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n. 59, p. 389-393, ago., 1997.

GHEDIN, Evandro. Currículo, civilização e prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 10, n. 03, p. 71-87, dez., 2012.

GHIGGI, Gomercindo. Paulo Freire e o Conceito de Autoridade em Programas de Formação de Professores. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 01, n. 02, p. 151-170, jul./dez., 2001.

GIMENO SACRISTÁN, José; PÉREZ GÓMES, Angel I. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. 1 reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução: Federico Carotti. 2 ed. 2 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p.143-180.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição**. Tradução: Maria Betânia Amoroso. Tradução dos poemas: José Paulo Paes. 2 reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIONGO, Maria Ieda; MUNHOZ, Angélica Vier; OLEGÁRIO, Fabiane. Ecos da escola básica: estratégias de disciplinamento e controle. **Conjecturas: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 19, n. 02, p. 68-83, maio/ago., 2014.

GIROUX, Henry A. **Escola crítica e política cultural**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 85-103.

GIROUX, Henry A.; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flabio B. **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GLASS, Ronald David. Revisitando os Fundamentos da Educação para a Libertação: o legado de Paulo Freire. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 03, p. 831-851, jul./set., 2013.

GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, Especial, out., 2005.

GOERGEN, Pedro. O embate modernidade/pós-modernidade e seu impacto sobre a teoria e a prática educacionais. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 28, p. 149-169, maio/ago., 2012.

GOHN, Maria da Glória. 500 anos de lutas sociais no Brasil: movimentos sociais, ONGs e terceiro setor. **Revista Mediações**, Londrina, v. 05, n. 01, p. 11-40, jan./jun., 2000.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-363, maio/ago., 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8 ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GONÇALVES, Andréia Santos. **O corpo na Educação Física escolar**: significados e possibilidades de (re)construção. 2009. 192f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GONÇALVES, Becky Henriette. **Contribuições da Teoria Freireana para a formação inicial do educador de jovens e adultos**: uma pesquisa-ação. 2011. 128f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir**: corporeidade e educação. 10 ed. Campinas: Papirus, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Tradução: Atílio Brunetta. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GRAMORELLI, Lilian Cristina. **A cultura corporal nas propostas curriculares estaduais de educação física**: novas paisagens para um novo tempo. 2014. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **A prática pedagógica dos professores de Educação Física e o currículo organizado por ciclos**: Um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. 2006. 340f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Motriz**, Rio Claro, v. 07, n. 01, p. 17-22, jan./jun., 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p. 15-46, jul./dez., 1997.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 03, p. 401-418, set./dez., 2004.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 7-131.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; SOUZA, Laura Beraldo de; FERREIRA, Lílian Aparecida. Sistematização de conteúdos da Educação Física para as séries iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 02, p. 458-468, abr./jun., 2009.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. 1 reimp. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LEAL, Cristianni Antunes et al. Reflexões sobre currículo na escola: proposta para formação/reformulação da identidade profissional do professor. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. **Didáticas e Prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade**. 2012.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Revisitando o pensamento pedagógico de Paulo Freire. **Linha Mestra**, Campinas, n. 24, p. 3418-3430, jan./jul., 2014.

LEONARDI, Paula; AGUIAR, Thiago Borges de. As potencialidades para o uso da obra de Carlo Ginzburg na História da Educação. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 05, p. 107-123, jul./dez., 2010.

LIMA, Camila Coimbra. Categorias freireanas na práxis. **E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**, Rio de Janeiro, v. 06, n. 13, p. 55-67, dez., 2017.

LIMA, José Gllauco Smith Avelino de. **Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido: afinidades pós-coloniais**. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

LIMA, Lenir Miguel de. A ação educativa dos professores de Educação Física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 04, p. 46-66, maio, 2001.

LIMA, Maria Emilia de. **A Educação Física no Projeto Político-Pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emilia de. **Entre fios, “nós” e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural de Educação Física**. 2015. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LIMA, Paulo Gomes. **Formação de professores: por uma ressignificação do trabalho pedagógico na escola**. Dourados: Editora da UFGD, 2010.

LIMA, Paulo Gomes. Uma leitura sobre Paulo Freire em três eixos articulados: o homem, a educação e uma janela para o mundo. **Pro-posições**, Campinas, v. 25, n. 03 (75), p. 63-81, set./dez., 2014.

LIMA, Regina Maria de Sousa. **Projeto Político-Pedagógico, na perspectiva freireana: participação e diálogo**. 2011. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 77-96, abr., 2001.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LYRIO, Kellen Antunes. Sobre a potência das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 16, n. 02, p. 20-35, jul./dez., 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura e Poder. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 06, n. 02, p. 98-113, jul./dez., 2006.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem dos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p.87-109, jan./abr., 2009.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, Thalita Fernanda de Oliveira. **Expectativas de aprendizagem e processos avaliativos na Educação Física para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental: análise de proposições teóricas e de perspectivas de professores**. 2016. 205f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2016.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; CARVALHO, Carlos Henrique de. O legado do Manifesto de 32 à educação brasileira: os desafios persistem. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 175-194, jan./abr., 2015.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 129-147, abr./jun., 2010.

MAFRA, Jason Ferreira. **A conectividade radical como princípio e prática da Educação em Paulo Freire**. 2007. 262f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e a mudança. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 06, n.02, p. 340-354, maio/ago., 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARIZ DE OLIVEIRA, José Guilmar. Educação Física escolar: construindo castelo de areia. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 05, n. 1/2, p. 5-11, 1991.

MARQUES, Marta Nascimento et al. Os desafios do cotidiano educacional: o caso da Educação Física. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 01, p. 187-206, jan./jun., 2015.

MARQUES, Elias Pereira; PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PEREIRA, Isabel Maria Teixeira Bicudo. Educação Pública: falta de prioridade do poder público ou desinteresse da sociedade? **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 03, p. 8-20, dez., 2007.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; MILESKI, Keros Gustavo. Concepções pedagógicas da Educação Física: os conceitos de diferença e inclusão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 02, maio/ago., 2017.

MATOS, Alessandro Rubens de. **Trajetória do sindicato dos profissionais em Educação no Ensino Municipal (SINPEEM): 1986-2004**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2010.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

McLAREN, Peter; GIROUX, Henry A. Escrevendo das Margens: geografias de identidade, pedagogia e poder. In: McLaren, Peter. **Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para novo milênio**. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 25-50.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo e... “mente”**: Bases para a renovação e transformação da educação física. 22 ed. Campinas: Papyrus, 2007.

MELO, Luciene Farias de et al. A inteligência corporal cinestésica: uma proposta pautada em situações problema. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, Várzea Paulista, v. 11, n. 06, p. 7-14, 2012.

MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola**: a emancipação humana como finalidade. 2009. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

MENDES, Ana Paula Faustino Fietti. Da escola para todos à escola justa: implicações que circunscrevem o princípio de equidade. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. **Didáticas e Prática de Ensino**: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade. 2012.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Um estudo sobre a contribuição de Paulo Freire para a construção crítica do currículo. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 03, n. 01, p. 395-402, mar./set., 2010.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Proposições**, Campinas, v. 25, n. 03 (75), p. 45-62, set./dez., 2014.

MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 91-100, jan./jun., 2002.

MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes; AFONSO, Lúcia Helena Rincon. Função da escola: uma reflexão dialógica. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 02, p. 167-177, abr./jun., 2017.

MOLINA, Flaviana Fellegger; FREIRE, Elisabete dos Santos; MIRANDA, Maria Luiza de Jesus. A construção da autonomia nas aulas de Educação Física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 03, p. 1-13, jul./set., 2015.

MONFREDINI, Ivanise. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 02, p. 41-56, jul./dez., 2002.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. **Corporeidade e educação física**: histórias que não se contam na escola. 2009. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física, Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr., 2001.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ASSUMPÇÃO, Renato Poubel de Sousa. Pesquisando concepções de Educação Física no cotidiano escolar. **Cadernos de Pedagogia**, São Carlos, ano 05, v. 05, n. 10, p. 71-82, jan./jun., 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 81-101, nov., 2002a.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago., 2002b.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun./jul./ago., 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009.

MORSCHBACHER, Márcia; MARQUES, Carmen Lúcia da Silva. Distanciamentos e aproximações entre a Educação Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoria crítico-emancipatória e didática comunicativa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 02, p. 149-166, abr./jun., 2013.

NASCIMENTO, Lindalva Gouveia et al. Teorias e discursos no currículo: entre a teoria crítica e os discursos pós-críticos. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 08, n. 01, p. 136-154, jan./abr., 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na perspectiva cultural: proposições a partir do debate em torno do currículo e da expansão do Ensino Fundamental. **Horizontes**, v. 27, n. 02, p.79-89, jul./dez., 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**, v. 01, n. 01, p. 118-140, ago., 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. **Interface: comunicação, saúde e educação**, Botucatu, v. 14, n. 35, p. 783-795, out./dez., 2010.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação: a perspectiva dos seus autores**. 2011. 331f. Tese (Livre Docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física**. São Paulo: Blucher, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011c.

NEIRA, Marcos Garcia. **Práticas corporais: Brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014. (Como eu ensino).

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: uma resposta aos dilemas da contemporaneidade. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 276-304, maio/ago., 2015.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: por uma pedagogia da(s) diferença(s). In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Org.). **Educação Física Cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016a, p. 67-105.

NEIRA, Marcos Garcia. "Artistando" o Currículo Cultural da Educação Física. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 01, p. 80-93, jan./abr., 2016b.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo de Educação Física e o posicionamento dos sujeitos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, ago./dez., 2016c.

NEIRA, Marcos Garcia Neira. Educação Física Cultural: Carta de Navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul./dez., 2016d.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte, 2009a.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Org.). **Praticando Estudos Culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul: Yendis Editora, 2009b.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 03, p. 671-685, jul./set., 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari; LIMA, Maria Emilia de (Org.). **Educação Física e culturas: ensaios sobre a prática**. Vol. II. São Paulo: FEUSP, 2014.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A inserção de Paulo Freire nos Estudos Culturais: o conceito de cultura nas Pedagogias do Oprimido, da Esperança e da Autonomia. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Curitiba, v. 06, n. 11, p. 23-33, 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Uma análise fenomenológica da percepção do ritmo na criança em movimento**. 1993. 239f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2012a.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte como conhecimento e prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. São Paulo: Cortez, 2012b.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Esporte para a vida no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2012c.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; SIMÕES, Regina Maria Rovigatti; OLIVEIRA; Alessandra Andrea Monteiro. Um estudo sobre a formação do professor de Educação Física no estado de São Paulo. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, Campo Grande, n. 40, p. 271-286, jul./dez., 2015.

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; TOLEDO, Eliana (Org.). **Abordagens Pedagógicas do Esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papyrus, 2014.

NOBRE, Marcos. Luta por reconhecimento: Axel Honneth e a Teoria Crítica. In: HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003, p. 7-19.

NOBRE, Marcos. **A teoria crítica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

NOGARO, Arnaldo; EIDT, Paulino. Ética e prática educativa na sociedade líquida. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 20, n. 02, p. 155-165, maio/ago., 2015.

NOGUEIRA, Quéfren Weld Cardozo. Educação Física e Pedagogia Crítica: praticar o discurso? **Perspectiva**, Florianópolis, v.21, n. 01, p. 179-197, jan./jun., 2003.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 115-133.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 2007.

NUNES, Marco Antônio Oliveira. **Autonomia como pressuposto ético para a Educação: uma leitura de Paulo Freire**. 2011. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Frankenstein, monstros e o Ben 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 277f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 08, n. 02, p. 55-77, dez., 2008.

OLIVEIRA, Fernanda Silva; LEITE, Lúcia Helena Alvarez. A atualidade do pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a educação no Brasil. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano 09, n. 13, p. 43-56, jul./dez., 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 39-54.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. 2 impr. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2006, p. 231-241.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p.162-184, out., 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de *aprendizagem* *sino: Políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 13, n. 03, p.375-391, set./dez., 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Cotidianos aprendentes: Nilda Alves, Regina Leite Garcia e as lições nos/dos/com os cotidianos. **Momento**, Rio Grande, v. 25, n. 01, p. 33-49, jan./jun., 2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Mileide Terres de; CARDOSO-CARVALHO, Valéria Faria. Currículo crítico multicultural: a valorização do diferente. **Grau Zero: Revista de Crítica Cultural**, Salvador, v. 01, n. 01, jan./jun., 2013.

OLIVEIRA, Rosângela Labre. **Um diálogo com Freire e Foucault sobre poder e saber**. 2017. 130f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA, Zélia Maria Freire de. Currículo: um instrumento educacional, social e cultural. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 24, p. 535-548, maio/ago., 2008.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, jan./jun., 2000.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago., 2009.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana. O (pós)crítico na Desconstrução Curricular. **Revistas Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 09, n. 18, p. 65-74, jan./abr., 2016.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural**: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente. 2003. 347f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1980.

PAIVA, Vanilda. O populismo brasileiro em dois tempos. **Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – UFJF**, Juiz de Fora, v. 12, n. 01, p. 271-285, jan./jun., 2017.

PALUDETO, Melina Casari; TORRES, Julio Cesar. A política educacional do PT na Prefeitura Municipal de São Paulo (1989-1992): formulação e institucionalização. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 02, p. 435-451, maio/ago., 2014.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos; FERNANDES, Eliane Marquez da Fonseca. O corpo educado: A escola como dispositivo disciplinador na sociedade de controle, **REDISCO**, Vitória da Conquista, v. 2, n. 2, p. 68-77, 2013.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago., 2004.

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do educando na escola fundamental: um tema negligenciado. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 197-213, jul./set., 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. 6 reimp. São Paulo: Editora Ática, 2013.

PELANDRÉ, Lemos Nilcéa. Entrevista com Paulo Freire. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 3, n.04, jul., 2014.

PEROZA, Juliano; SILVA, Camila Pompeu da; AKKARI, Abdeljalil. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógico para a transculturalidade na educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 02, p. 461-481, jul./dez., 2013.

PICH, Santiago. Cultura escolar, vida das escolas e Educação Física escolar: balanço e perspectivas. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXI, n. 32/33, p. 230-257, jun./dez., 2009.

PIMENTEL, Edna Furukawa; MONTENEGRO, Zilda Maria Coelho. Aproximações do Paradigma Indiciário com o pensamento freireano: uma construção possível? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, n. 03, p. 181-194, 2007.

PIONTKOVSKY, Danielle; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Maria Regina Lopes. As práticas-políticas curriculares em seus atravessamentos com as operações culturais cotidianas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 23, n. 01, p. 144-156, ja./jun., 2016.

PIRES, Francisco Murari. Indagações sobre um método acima de qualquer suspeita. **História da Historiografia**, Ouro Preto, n. 13, p. 24-44, dez., 2013.

PITANO, Sandro de Castro; GHIGGI, Gomercindo. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Saberes**, Natal, v. 02, n. 03, p. 80-93, dez., 2009.

PIZZI, Laura Cristina Vieira; LIMA, Walter Matias. (Re)pensando políticas e culturas identitárias no currículo: as contribuições de Foucault. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, Brasília, n. 18, p. 162-172, maio/out., 2012.

PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. **O lugar de Paulo Freire na atualidade: o que sabem professores e professoras?** 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

PUEL, Michele Maria Pacheco Foggiatto. **O diálogo na prática pedagógica: o funcionamento do discurso pedagógico.** 2015. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

QUADROS, Zilmar de Freitas et al. Prática educativa de professores de educação física no início da docência. **Educação & Linguagem**, São Bernardo do Campo, v. 18, n. 01, p. 21-40, jan./jun., 2015.

RAMOS, Aura Helena. Educação em Direitos Humanos: local da diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 191-215, jan./abr., 2011.

RAMOS, Moacyr Salles. Pensamento Freireano em Tempos de Escola Sem Partido. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 01, p. 140-158, jan./abr., 2017.

REIS, Graça Regina Franco da Silva; CAMPOS, Marina Santos Nunes de Campos; FLORES, Renata Lucia Baptista. Currículo em tempos de Escola Sem Partido: hegemonia disfarçada de neutralidade. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 09, n. 02, p. 200-214, maio/ago., 2016.

RIBEIRO, Márden de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa; OLIVEIRA, Luana França. Educação como um ato político: as cirandas infantis do MST. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. 02, p. 10-27, jul./dez., 2015.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 15, n. 01, p. 178-194, jan./abr., 2015.

RODRIGUES, Marcia Barros Ferreira. Razão e sensibilidade: reflexões em torno do paradigma indiciário. **Dimensões – Revista de História da UFES**, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, n. 17, p. 213-221, 2005.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos; SILVA, Cinthia Lopes da. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes “subúrbios” de conhecimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 01, p. 159-172, jan./abr., 2008.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 03, p. 167-178, set./dez., 2005.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANCHEZ NETO, Luiz; SOUZA NETO, Samuel. A epistemologia da prática e a sistematização de saberes docentes na Educação Física: a perspectiva de um grupo autônomo de “professores-pesquisadores”. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 16, n. 02, p. 205-220, jul./dez., 2014.

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola. In: IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores em Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 07, n. 03, p. 1-19, dez., 2011.

SANTIAGO, Maria Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 06, p. 127-141, jul./set., 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Ivan Luis dos. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 299f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTOS, Sandro Prado; RODRIGUES, Fernanda Fernandes dos Santos. Formações identitárias e saberes docentes: alguns apontamentos para pensar a formação docente do ensino superior. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 10, n. 12, p. 18-26, 2010.

SANTOS, Wagner dos. **Avaliação na Educação Física escolar: do mergulho à intervenção**. 2005. 249f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Aos que fazem a educação conosco em São Paulo: Construindo a Educação Pública Popular**. Suplemento do Diário Oficial do Município de São Paulo, ano 34, n.21, fev., 1989.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n° 1971**, 02 de junho de 1998.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Educação n° 01**, 2001.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto n° 42.832**, de 06 de fevereiro de 2003. Cria os Centros Educacionais Unificados, 2003.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Programa São Paulo é uma escola**. São Paulo, jun. 2005a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n° 6.328**, de 26 de setembro de 2005. Institui o Programa Ler e escrever - prioridade na Escola Municipal, 2005b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental: Educação Física**. São Paulo: SME/DOT, 2006a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora no Ciclo II do Ensino Fundamental**. São Paulo: SME/DOT, 2006b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 4.507**, de 30 de agosto de 2007. Institui, na rede municipal de ensino, o programa “Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas” para a educação infantil e ensino fundamental e dá outras providências, 2007a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo I. São Paulo: SME/DOT, 2007b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental**: ciclo II: Educação Física. São Paulo: SME/DOT, 2007c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Mais Educação São Paulo**: Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (documento referência). São Paulo: SME/DOT, 2013.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo**: subsídios para a implantação. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Diálogos interdisciplinares a caminho da autoria**: elementos conceituais para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar. São Paulo: SME/COPED, 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental e Médio. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Educação Física. São Paulo: SME/COPED, 2017.

SARTI, Flavia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. **Educação**: Teoria e prática, v. 18, n. 30, p. 47-65, jan./jun., 2008.

SAUL, Alexandre; GIOVEDI, Valter Martins. A pedagogia de Paulo Freire como referência teórico-metodológica para pesquisar e desenvolver a formação docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 01, p. 211-233, jan./mar., 2016.

SAUL, Ana Maria. O pensamento de Paulo Freire no campo de forças das políticas de currículo: a democratização da escola. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 07, n. 03, p. 1-24, dez., 2011.

SAUL, Ana Maria. A construção da escola pública, popular e democrática, na gestão Paulo Freire, no município de São Paulo. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), 2012, Campinas. **Didáticas e Prática de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.** 2012.

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, número especial, p. 1299-1311, dez., 2015.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013 (Dossiê Especial).

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brail. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, jan./abr., 2009

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: Pesquisando políticas de currículo em um mesmo território sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 9-26, jan./abr., 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação.** Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-91.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2 ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As Reflexões Curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 06, n. 06, p. 81-92, 2005.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire.** Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SEPULVEDA, Denize; ALMEIDA, Adriana de. Algumas experiências tecidas com as pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas. **Momento: diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 25, n. 01, p. 155-186, jan./jun., 2016.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Tradução: Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, Camilla Croso et al. **Educação na capital paulista: um ensaio avaliativo da política municipal (2001-2002)**. São Paulo: Instituto Pólis; PUC-SP, 2004.

SILVA, Flávia Rogéria. **A participação dos professores na construção dos documentos que compõem as “Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem” da Rede Municipal de Educação de São Paulo – gestão 2005 a 2008**. 2011. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

SILVA, Itamar Mendes da. Elementos de coerência ético-política em Paulo Freire: implicações para o currículo. **Debates em Educação**, Maceió, v. 02, n. 03, p. 1-22, jan./jun., 2010.

SILVA, Jefferson Ildelfonso da; MOREIRA, Elisete Maria da Silva. Saber cotidiano e saber escolar: uma análise epistemológica e didática. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 39, p. 13-28, jan./abr., 2010.

SILVA, João Carlos da. O tema da escola pública no manifesto dos pioneiros da Educação Nova. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 521-539, set./dez., 2011.

SILVA, Marcos Carneiro. Os debates no campo da Educação e da Educação Física escolar: as contribuições das teorias de currículo. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, p. 121-135, jan./jul., 2016.

SILVA, Sara. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire**. 2015. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução: Attílio Brunetta. 13 ed., Petrópolis: Vozes, 2012, p. 7-13.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. O discurso de Paulo Freire: seu contributo à educação brasileira. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, n. 26, p. 75-88, jul./dez., 2011.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 02, p. 06-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 9 reimp. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SOARES, Josevandro Chagas. O currículo escolar e os atos de currículo: contribuições no processo de formação de identidades. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 06, n. 01, p. 7-19, jan./abr., 2013.

SOARES, Maria da Conceição Silva. Tramas entre conhecimentos científicos e saberes cotidianos na tessitura dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 02, p. 163-177, maio/ago., 2016.

SOUSA, Jesus Maria. Repensar o currículo como emancipador. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 09, n. 18, p. 111-120, jan./abr., 2016.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória**. 2012. 178f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, Jaqueline Aparecida de; PAIXÃO, Jairo Antônio da. A prática do bom professor de Educação Física na perspectiva dos alunos do ensino médio. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 243, p. 399-415, maio/ago., 2015.

STRAPAZZON, Ironilda; MACHADO, Ana Maria Netto. Como promover autonomia em uma sociedade capitalista regida pelo consumismo? Mais uma “missão impossível para os educadores? In: IX Anped Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. **A pós-graduação e suas interlocuções com a Educação Básica**, 2012.

STRECK, Danilo Romeu. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 539-560, maio/ago., 2009.

STRECK, Danilo Romeu. Ecos de Angicos: temas freireanos e a pedagogia atual. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 03, p. 83-101, set./dez., 2014.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 01, p. 341-377, jan./jun., 2008.

TANI, Go. Abordagem Desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 19, n. 03, p. 313-331, 3 trim., 2008.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): história e historiografia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 51-75, jan./jun., 2002.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, jan./fev./mar./abr., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução: João Batista Kreuch. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?**. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 15-45.

TOLEDO, Eliana de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Os desafios da Educação Física escolar: seus conteúdos e métodos. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009a, p. 21-26.

TOLEDO, Eliana de; VELARDI, Marília; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O quê ensinar nas aulas de Educação Física? In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **O quê e como ensinar Educação Física na escola**. Jundiaí: Fontoura, 2009b, p. 27-62.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. A instituição escolar em tempos de intolerância. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 02, n. 03, p. 01-25, jan./jun., 2001.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos em Educação em Paulo Freire**: glossário. 6 ed. Petrópolis: Vozes; São Paulo: Mack Pesquisa – Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29 ed. Campinas: Papirus, 2011.

VELOZO, Emerson Luís. **Cultura de movimento e identidade**: A Educação Física na Contemporaneidade. 2009. 157f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação&Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 97-110, jan./abr., 2007.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas?. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez., 2007.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar., 2014.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 02, p. 247-262, maio/ago., 2007.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. As contribuições dos estudos sobre inteligência humana para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 01, p. 59-68, jan./jul., 2008.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa. Sua participação não é obrigatória, e a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr(a) receberá uma via original deste termo em que constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

TÍTULO DA PESQUISA: Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Prof. Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira

ENDEREÇO: Rua Antonio Gomes, 135 – ap. 153 Bosque Vila Santo Antonio Guarulhos/SP

TELEFONE: 11-991081748

Prof. Orientadora: Prof. Dr. Vilma Lení Nista-Piccolo

OBJETIVOS: investigar e refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física da cidade de São Paulo, da Secretaria Municipal de Educação (SME), lotados na Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá (DRE-PJ), à luz do pensamento de Paulo Freire.

Como objetivos específicos pretende-se:

1. Discutir os Estudos Culturais enquanto referencial teórico do currículo de Educação Física e refletir sobre as relações possíveis com o pensamento freiriano.
2. Identificar e interpretar as dificuldades elencadas pelos professores em seus cotidianos escolares a partir de inquietações apresentadas por eles nos encontros de formação profissional, organizados pela DRE Pirituba Jaraguá e realizados no Centro Educacional Unificado (CEU) Vila Atlântica.
3. Apontar indícios do pensamento freiriano em práticas de autonomia e emancipação nas aulas de Educação Física, com vistas à elaboração de resoluções dos problemas e/ou dificuldades apontadas pelos professores.

4. Tecer, à luz do pensamento freiriano, os sentidos e significados das práticas da cultura corporal com os professores de Educação Física.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: cinco encontros com os professores de Educação Física para dialogar e refletir sobre as práticas pedagógicas. Os encontros terão o formato de um curso de formação para os professores.

RISCOS E DESCONFORTOS: durante a realização da pesquisa não são esperados prejuízos físicos e/ou emocionais, nem tampouco, gastos de ordem financeira para os participantes. Contudo, todos serão informados de que podem desistir da participação na pesquisa a qualquer momento.

BENEFÍCIOS: após a defesa da tese, os dados coletados e analisados servirão de material para produção de textos sobre a temática, além de serem utilizados como referencial teórico para os cursos de formação dos professores de Educação Física da Prefeitura do Município de São Paulo.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: não haverá quaisquer tipos de custos ou reembolsos aos professores participantes do estudo.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: os dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados da pesquisa serão utilizados apenas para fins acadêmicos e pedagógicos. Nenhum nome aparecerá em quaisquer momentos do estudo, pois, os professores participantes serão identificados por meio de números e/ou siglas.

Prof^a. Mestre Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira
Pesquisadora Responsável pelo estudo

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado “Práticas pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, que tem como pesquisadora responsável Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira e Prof. Dr. Vilma Lení Nista-Piccolo como orientadora de pesquisa, e que fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:

(Nome por extenso)

(Assinatura)

APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,
RG _____, CPF _____, autorizo gravação da
minha imagem (foto e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto
intitulado “Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, que
tem como pesquisadora responsável Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira e Prof.
Dr. Vilma Lení Nista-Piccolo como orientadora de pesquisa.

Declaro ainda que fui informado que as imagens serão utilizadas somente para fins
de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros
meios, garantindo a preservação e o sigilo.

São Paulo, _____ de _____ de 2016.

Nome por extenso

Assinatura



APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Sorocaba, 02 de agosto de 2016

Prezada Professora Ana Laura Schliemann,

Eu, Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira, aluna do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba, portadora do RG 20.074.738.1 e CPF 176.626.848.06, apresento o projeto de pesquisa intitulado “Práticas Pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, do Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado, para apreciação e análise deste Comitê.

Estou ciente da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que dispõe sobre ética em pesquisa que envolve seres humanos e das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida Resolução. Desta forma comprometo-me a:

1. Apresentar documentação idêntica em todos os centros participantes do estudo.
2. Zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento do estudo.
3. Utilizar os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste estudo apenas para atingir o objetivo proposto no mesmo e não utilizá-los para outros estudos.

Atenciosamente,

Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

APÊNDICE D – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Diretoria Regional de Educação (DRE) de Pirituba, autoriza Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação (Stricto Sensu), do curso de Doutorado em Educação da Universidade de Sorocaba (UNISO) a realizar pesquisa com os professores de Educação Física da referida diretoria, para investigar as práticas pedagógicas sob a perspectiva do pensamento de Paulo Freire, como parte integrante da tese de doutoramento “Práticas pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, sob a orientação e supervisão da Prof^a. Doutora Vilma Lení Nista-Piccolo

São Paulo, 16 de junho de 2016



Ana Maria Cesar Guabiraba
Diretora da Divisão de Orientações Técnicas DOT -P
RF: 772309-1
DRE - PJ

APÊNDICE E – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira, RG 20.074.738.1, CPF 176.626.848.06, nascida em São Paulo/SP, residente à Rua Antonio Gomes, 135 – ap. 153 Bosque, Guarulhos/SP, telefone 11-991081748, email: alemonteirobr@gmail.com, vinculada ao Programa de Pós-Graduação, nível Doutorado, da Universidade de Sorocaba, proponente da pesquisa “Práticas pedagógicas em Educação Física: diálogos com Paulo Freire”, declaro que tenho respeito e pleno conhecimento dos procedimentos éticos (Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde) que envolvem a execução deste projeto de pesquisa junto à Diretoria Regional de Educação Pirituba Jaraguá (DRE-PJ), da cidade de São Paulo, bem como comprometo-me a executá-los conforme critérios abaixo:

1. Divulgar à DRE-PJ os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil.
2. Junto ao Orientador e/ou Coordenador do Programa de Pós-Graduação da Universidade de Sorocaba apresentar dados, informações quantitativas e/ou qualitativas coletados por meio da pesquisa à DRE-PJ em data acordada entre as partes.
3. Convidar a DRE-PJ, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da tese.
4. Enviar a versão final da tese em formato digital e impresso à DRE-PJ.
5. Seguir a legislação vigente no que diz respeito ao uso de imagem, depoimento oral, produção textual de professores e funcionários etc.

São Paulo, 02 de agosto de 2016.

Alessandra Andrea Monteiro de Oliveira

Vilma Lení Nista-Piccolo

APÊNDICE F – CRONOGRAMA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

ENCONTROS	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO
1º Encontro	<ol style="list-style-type: none">1. Prática pedagógica como articuladora do conhecimento.2. Currículo: aproximações conceituais.3. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire
2º Encontro	<ol style="list-style-type: none">1. Trabalho docente.2. Cotidiano escolar e as aulas de Educação Física.3. Diálogo na perspectiva de Paulo Freire
3º Encontro	<ol style="list-style-type: none">1. Ética e autonomia.2. Educação sob a perspectiva de Paulo Freire: educação libertadora X educação bancária.3. Conscientização e autonomia
4º Encontro	<ol style="list-style-type: none">1. Teorias Críticas do Currículo.2. Multiculturalismo e Educação Física.3. Conscientização e autonomia
5º Encontro	<ol style="list-style-type: none">1. Currículos da Educação Física.2. Estudos Culturais e os currículos da Educação Física.3. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o currículo da rede municipal de São Paulo.